

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**KEILA CARDOSO TEIXEIRA**

**A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para  
pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional  
especializado**

VITÓRIA  
2016

**KEILA CARDOSO TEIXEIRA**

**A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para  
pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional  
especializado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e práticas educacionais inclusivas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor

VITÓRIA  
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

T266c Teixeira, Keila Cardoso, 1975-  
A criança surda na educação infantil : contribuições para pensar a  
educação bilíngue e o atendimento educacional especializado / Keila  
Cardoso Teixeira. – 2016.  
216 f.

Orientador: Sonia Lopes Victor.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Crianças surdas – Educação. 2. Educação bilíngüe. 3.  
Educação de crianças. 4. Educação especial. 5. Educação inclusiva. I.  
Victor, Sonia Lopes, 1967-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



## KEILA CARDOSO TEIXEIRA

### A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor em  
Educação.

Aprovada em 29 de fevereiro de 2016.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

*Sonia Lopes Victor*

Professora Doutora Sonia Lopes Victor  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado*

Professora Doutora Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Reginaldo Célio Sobrinho*

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Angela Maria Cauty Santos da Silva*

Professora Doutora Angela Maria Cauty Santos da Silva  
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória

*Sônia Mari Shima Barroco*

Professora Doutora Sônia Mari Shima Barroco  
Universidade Estadual de Maringá

***Dedico este trabalho aos meus pais, Aderli e Severino, por todo amor, generosidade, compreensão e apoio.***

## AGRADECIMENTOS

A meus irmãos, Wesley e Fernando, a minha cunhada, Aline, e a meus sobrinhos, Thiago e Pedro, que compreenderam minha ausência.

A Fernando, em especial, por ter dividido tantos espaços e me apoiado sempre na realização deste trabalho.

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor, pela decisão de caminhar comigo. Você muito me ensinou, contribuindo para meu crescimento científico, profissional e pessoal, em um encontro que, mais que acadêmico, foi afetivo.

A meus amigos Lucyenne, Keli, Jefferson e Aline, parceiros de trabalho e de ricas interlocuções para o meu trabalho no campo da surdez. Esta pesquisa tem muito de nossos sonhos, conversas e angústias.

Às amigas Andrea Grijó, Ana Carolina e Larissy, pelo acompanhamento neste percurso acadêmico e pelos encontros cotidianos. Escrevemos uma história de amizade.

A Berti, Miguel, Juçara e Carol, amigos que me escutaram e escutam e que estão sempre por perto, mesmo em outros estados, compartilhando experiências.

À amiga Marta, pela leitura atenta e pelo incentivo.

A Jaqueline e Elisângela pela colaboração na pesquisa. A parceria de vocês foi muito importante nas discussões deste texto.

À equipe da CMEI que marcou este grande momento – professoras, pedagogas, diretora e funcionários – obrigada pelo carinho, pela acolhida e pela atenção. Foi um ano de muitas descobertas e aprendizagens. Agradeço em especial às crianças: todas carinhosamente fazem parte da minha história.

Ao GRUPICIS pelo acolhimento e pelos momentos de reflexão, sempre criando a possibilidade de compartilhar dúvidas e incertezas.

Às amigas e aos amigos de tantos lugares. De perto ou de longe, já que a distância não impediu que esse apoio fortalecesse meu desejo em completar esta jornada.

Aos colegas de turma, meu agradecimento e meu carinho.

Aos professores Ivone Martins, Reginaldo Célio Sobrinho, Sonia Shima Barroco e Lucyenne da Costa Vieira Machado, pelas valiosas contribuições oferecidas nos exames de qualificação I e II.

À Universidade Federal do Espírito Santo pela licença remunerada concedida para a realização do Doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pela oportunidade de realização do curso de doutorado.

Aos professores com quem convivi, pelos bons encontros.

A tantos colegas que me proporcionaram aprendizados ao longo da minha trajetória.

A todos os surdos, alunos e colegas, a quem tive oportunidade de conhecer e que contribuíram neste trabalho e, também, na minha vida profissional.

## RESUMO

### **A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado**

O presente estudo aponta para a necessidade e para a viabilidade da implantação gradual de políticas bilíngues e de educação especial, com ênfase no AEE, que se constituam por via da linguagem e da colaboração, entre os profissionais da educação especial, os demais profissionais da instituição ou escola, as instâncias administrativas locais e as famílias das crianças surdas, com vistas à apropriação do conhecimento. A partir da abordagem histórico-cultural, defendemos que a criança, enquanto sujeito sócio-histórico precisa se apropriar e desenvolver a linguagem a partir de suas necessidades, no caso da criança surda, da necessidade de adquirir e construir a língua de sinais como primeira língua. A educação inclusiva vem nos propondo alguns desafios, dentre os quais destacamos o atendimento educacional especializado (AEE), espaço presente como política pública orientada pelo Estado. A educação bilíngue ocupa hoje um lugar de destaque no debate em torno de como lidar com a diferença linguística e cultural dos surdos, servindo como bandeira de luta da comunidade surda brasileira e merecendo, portanto, nossa especial atenção. O atendimento educacional especializado, como apoio educacional, significa os atendimentos complementares e suplementares que favorecem o acesso ao currículo, podendo ser oferecidos dentro da sala de aula como ajuda ao professor e relacionado com as estratégias adotadas por ele, ou fora dela, no contraturno da escolarização, no caso, para atendimento do aluno, objetivam um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino e se efetivam por meio dos seguintes serviços: salas de recursos, oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional. Dessa forma, esta tese tem como objetivo geral analisar a apropriação do conhecimento de crianças surdas na educação infantil pela via da linguagem, tomando por referência os trabalhos realizados na sala de atividade e no atendimento educacional especializado, em um processo contínuo de colaboração entre instituição, instâncias administrativas locais e famílias. Nesse contexto, são objetivos específicos: a) descrever e discutir a proposta de educação bilíngue e do AEE para a criança surda, proposta essa que consta nas políticas educacionais nacionais e locais; b) analisar as práticas pedagógicas para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças surdas na educação infantil, desenvolvidas nas salas de atividades e no AEE; c) descrever os processos de aprendizagem da língua de sinais da criança surda nos diversos espaços da escola comum e do atendimento educacional especializado; e d) refletir, a partir da interação e dos diálogos com os profissionais da instituição e visando a sua inclusão escolar, sobre as instâncias administrativas locais, sobre as famílias e sobre os processos de aprendizagem da criança surda na instituição da educação infantil. Na coleta das informações necessárias para a análise preliminar, percebemos que há uma necessidade de sistematização das informações pertinentes aos grupos diversos e, neste caso, pertinentes ao sujeito surdo que é atendido no município. Portanto, faz-se necessário refletir com os profissionais da escola sobre as políticas de inclusão, sobre as políticas bilíngues, sobre os processos de apropriação da língua pela criança surda na escola da educação infantil, visando a sua inclusão escolar. Há necessidade de uma discussão mais ampla sobre a política bilíngue que tem se instaurado no Brasil e principalmente mais informações sobre o movimento surdo em prol de uma educação bilíngue e como ela se processa.

**Palavras chaves:** Educação Bilíngue, Educação Infantil, Atendimento Educacional Especializado, Educação Inclusiva.



## ABSTRACT

### **THE DEAF CHILD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: Contributions for Thinking about Bilingual Education and Special Education Services**

This study points out the need and the viability of the gradual implantation of bilingual and special education policies, with an emphasis on special education services (SES), that are constituted through language and collaboration among special education professionals, other professionals at the institution or school, local authorities and the families of deaf children, with the objective of appropriating knowledge. Through a historical-cultural approach, we defend that the child, as a socio-historical subject, needs to appropriate and develop language based on his or her necessities, and in the case of the deaf child, the need to acquire and construct sign language as a first language. Inclusive education has proposed certain challenges, such as special education services (SES), which are present in the guidelines of public policies of the Brazilian Ministry of Education. Bilingual education holds a place of distinction today in the debate around how to deal with the linguistic and cultural differences of deaf people, serving as a banner to fight for in the Brazilian deaf community and thus deserving of our special attention. Special education services, such as educational support, mean complementary and supplementary services that favor access to the school curriculum and can be offered within the classroom, as assistance for the teacher in relating to the strategies chosen, or outside of it, in student services during afterschool hours. In its complementary form, its objective is additional pedagogical work needed for the development of the competencies and skills of the different levels of teaching, carried out during afterschool hours and through the following services: resource rooms, pedagogical workshops for vocational and professional training. Our study's general objective is to analyze, through language, the knowledge appropriation of deaf children in early childhood education, having as a reference the work carried out in the activity room and in the special education services, in a continual process of collaboration among institution, local authorities and families. This study also has the following specific objectives: a) to describe and discuss the proposal of bilingual education and SES proposed by local and national educational policies; b) to analyze the pedagogical practices developed for the learning and development of deaf children in early childhood education and carried out in activity rooms and in SES; c) to describe the deaf child's processes of learning sign language in the different spaces of the common school and of the special education services; d) to reflect, based on the interaction and dialogue with the institutional professionals, the local authorities and the families, on the deaf child's processes of learning in the early childhood learning institution, with the objective of the child's inclusion in the school. In the collection of the necessary information for the preliminary analysis, we realized that there is a need to systematize information pertinent to the different groups and, in this case, to the deaf subject that is assisted by the municipality. This work has the objective of school inclusion through reflection with school professionals about policies of inclusion, bilingual policies, and the processes of language appropriation by the deaf child in an early childhood education facility. There is need for a broader discussion about the bilingualism that has been established in Brazil, and mainly for more information about the deaf movement in favor of bilingual education and how it is processed.

**Keywords:** Bilingual Education, Early Childhood Education, Special Education Services, Inclusive Education.

## RÉSUMÉ

ENFANT SOURD DANS L'EDUCATION DE LA PETITE ENFANCE: contributions pour aborder l'éducation bilingue et l'éducation spécialisée

Cette étude souligne la nécessité et la faisabilité de la mise en œuvre progressive des politiques bilingues et l'éducation spéciale, en mettant l'accent sur l'ESA, qui peuvent être constitués par des moyens de la langue et de la collaboration entre les professionnels de l'éducation spéciale, autre institution professionnelle ou à l'école, les autorités administratives locales et les familles des enfants sourds en vue de l'appropriation des connaissances. De l'approche historico-culturelle, nous soutenons que l'enfant comme un besoin socio-historique sous réserve de prendre en charge et développer la langue de vos besoins, dans le cas des enfants sourds, la nécessité d'acheter et de construire la langue des signes comme langue maternelle. L'éducation inclusive est de proposer des défis, parmi lesquels nous soulignons l'espace services éducatifs spécialisés (ESA) qui présentent les lignes directrices politiques publiques par le ministère de l'Éducation. L'éducation bilingue occupe désormais une place importante dans le débat sur la façon de traiter avec des différences linguistiques et culturelles des sourds, servant de drapeau de bataille de la communauté des sourds du Brésil et méritent donc toute notre attention. Les services éducatifs spécialisés, tels que le soutien de l'éducation, on entend les appels complémentaires et supplémentaires qui favorisent l'accès au programme peuvent être offertes dans la salle de classe comme une aide à l'enseignant, en rapport avec les stratégies adoptées, ou à l'extérieur, l'école de contraturno dans le cas d'appeler l'étudiant. En supplément, un travail pédagogique objectif supplémentaire nécessaire pour développer les compétences et les compétences propres, à différents niveaux d'éducation, tenue à contraturno et efficace grâce aux services suivants: salles de ressources, des ateliers éducatifs de l'éducation et de la formation professionnelle. A des fins générales: d'analyser l'appropriation des connaissances des enfants sourds dans l'éducation de la petite enfance au moyen du langage, en référence aux travaux menés dans la salle d'activités et de services éducatifs spécialisés dans un processus continu de collaboration entre les institutions, organes administratifs locaux et familles. Et les objectifs suivants: a) de décrire et de discuter de la proposition de l'enseignement bilingue et de l'EEE pour la proposition enfant sourd dans les politiques éducatives nationales et locales; b) d'analyser les pratiques pédagogiques développées dans des salles d'activités et de l'ESA, pour l'apprentissage et le développement des enfants sourds dans l'éducation de la petite enfance; c) décrire les processus d'apprentissage de la langue des signes sourds des enfants dans les différents espaces de l'école publique et les services d'éducation spécialisée; d) reflètent, de l'interaction et le dialogue avec les professionnels de l'établissement, des autorités administratives locales et les familles sur les processus d'apprentissage de l'enfant sourd dans l'institution de l'éducation de la petite enfance, en vue de leur intégration scolaire. En rassemblant les informations nécessaires à l'analyse préliminaire, nous avons réalisé qu'il ya une nécessité de systématiser les informations pertinentes à divers groupes et dans ce cas le sujet sourd qui est desservi dans la ville. Réfléchir avec les professionnels de l'école sur les politiques d'inclusion, les politiques bilingues, processus d'appropriation de la langue des enfants sourds de l'école de l'éducation de la petite enfance, en vue de leur intégration scolaire. La nécessité d'une discussion plus large de la politique de bilinguisme a été mis en place au Brésil et surtout plus d'informations sur le mouvement des sourds en faveur de l'enseignement bilingue et comment elle est traitée.

**Mots clés:** éducation bilingue, éducation à l'enfance, spécialiste de l'information pour l'éducation, l'éducation inclusive.

## LISTA DE SIGLAS

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped

Atendimento Educacional Especializado - AEE

Centro de Educação - CE

Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Gabriel Porto” - CEPRE

Centro de Integração Empresa Escola – CIEE

Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

Constituição da República Federativa do Brasil - CRFB

Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial – CFAE

Departamento de Linguagens, Cultura e Educação – DLCE

Espírito Santo – ES

Grupo de Estudos Surdos - GES

Grupo de Pesquisa Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade - Grupicis

Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem – GPPL

Língua Brasileira de Sinais – Libras

Ministério da Educação - MEC

Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial - Neesp

Planejamento – PL

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Projeto Político Pedagógico – PPP

Salas de Recursos Multifuncionais – SRM

Secretaria de Administração – Semad

Secretaria de Educação Especial – Seesp

Secretaria Municipal de Educação de Vitória - SEME

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP

## Sumário

<b>1 TRAJETÓRIAS PESSOAL E ACADÊMICO-PROFISSIONAL E AS QUESTÕES LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS DA POLÍTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ..</b>	<b>12</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS: AVANÇOS E DESAFIOS À INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>23</b>
<b>3 A INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS: CAMINHOS TRILHADOS E PISTAS NA LITERATURA .....</b>	<b>36</b>
<b>4 A CRIANÇA SURDA E A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E DOS ESTUDOS DE BAKHTIN .....</b>	<b>48</b>
4.1 A CONSTITUIÇÃO DO HUMANO .....	49
4.2 DESENVOLVIMENTO HUMANO E LINGUAGEM .....	56
4.2.1 A perspectiva enunciativa da linguagem .....	64
4.3 A CRIANÇA SURDA COMO SUJEITO DE APRENDIZAGEM .....	67
<b>5 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>73</b>
5.1 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NA PRODUÇÃO DA PESQUISA ..	73
5.2 LÓCUS DA PESQUISA .....	82
5.3 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA .....	88
5.4 SUJEITOS DA PESQUISA .....	91
5.4.1 As crianças (Pedro e Thiago) .....	92
5.5 PROCEDIMENTOS .....	93
5.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	99
<b>6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS: OS ESPAÇOS-TEMPOS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA .....</b>	<b>101</b>
6.1 A ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUANTO À EDUCAÇÃO BILÍNGUE E AO AEE .....	102
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>142</b>
<b>8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>155</b>

## 1 TRAJETÓRIAS PESSOAL E ACADÊMICO-PROFISSIONAL E AS QUESTÕES LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS DA POLÍTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Certa palavra dorme na sombra de um livro raro.  
Como desencantá-la? É a senha da vida, a senha  
do mundo. Vou procurá-la*

*Carlos Drummond de Andrade (1994)*

Para introduzir a temática deste trabalho, apresento<sup>1</sup> dois momentos: o primeiro relaciona-se à minha trajetória pessoal e acadêmico-profissional, na qual reconheço a diversidade e aposto na garantia dos direitos sociais para a constituição de uma política cultural fundamental ao entendimento do ser e estar surdo na sociedade; o segundo, com base nas políticas em educação especial, destaca as questões linguísticas e educacionais presentes na discussão da inclusão do aluno surdo na escola comum. Também a caráter de introdução, defino os objetivos geral e específicos desta pesquisa.

Considero que não existem saberes desinteressados ou destituídos de um lugar, por isso opto por iniciar este texto contando a minha trajetória pessoal e acadêmico-profissional, que ocorreu de forma aparentemente linear. Creio que o envolvimento com o tema e a escolha do objeto de investigação se manifestaram nas relações que precederam este estudo e que me acompanharam nesta trajetória. Nesse sentido, tanto a entrada nesse campo da pesquisa como a definição pela temática da surdez e os desdobramentos dessa área estão enredados na minha trajetória pessoal e acadêmico-profissional.

Aproximei-me da temática da surdez quando trabalhei em uma instituição especializada/escola especial, em cujo cenário se configurou, pela primeira vez, meu contato com pessoas surdas, contato esse em que muita coisa me inquietava e para

---

<sup>1</sup>No primeiro momento da introdução deste trabalho, utilizo o verbo na primeira pessoa do singular, pois se trata do relato de minha trajetória pessoal e acadêmico-profissional. Após esse relato, prevalece o verbo na primeira pessoa do plural, pois reconheço a participação do(s) outro(s) no processo de elaboração do trabalho, em particular, a da minha orientadora.

o qual até então eu nem sabia que existia uma língua própria, uma língua de sinais. Ficava intrigada com aquele grupo de alunos surdos na sala chamada “sala de alfabetização”. Então eu perguntava à professora e à coordenadora se não existia um jeito de nos comunicarmos com eles.

Dessa feita, com a intenção de dar continuidade aos estudos, iniciei , sob a orientação e supervisão da professora doutora Zilda Maria Gesueli, um curso de aprimoramento na área de Educação de Surdos, denominado “Reabilitação Infantil”, que ocorreu no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Gabriel Porto” (CEPRE), vinculado à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Esse curso de aprimoramento constituía-se de uma parte teórica e outra prática, esta última tinha uma carga horária substancial cujo objetivo era proporcionar aos estudantes e futuros profissionais uma vivência maior do cotidiano escolar. Quanto à minha atuação no programa, foi o trabalho com crianças da faixa etária de 4 a 7 anos, desenvolvendo atividades educacionais que propiciassem um contexto linguístico em língua de sinais com a participação de instrutores surdos. Nessa experiência conheci o Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), da Faculdade de Educação da Unicamp, coordenado pela professora doutora Regina Maria de Souza.

Em seguida, cursei o mestrado em Educação, na linha de pesquisa *Práticas Educativas e Processos de Interação*, na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Minha dissertação, com o título “A constituição do indivíduo surdo e a institucionalização da surdez: adaptação e resistência” e defendida em 2004, teve como objetivo localizar, pelo/no discurso de uma surda sobre sua própria trajetória de vida, o modo como tem sido constituída a institucionalização da surdez e a fixação do sujeito surdo na norma ouvinte, destacando o papel central da escola.

Já ao final do mestrado, mais precisamente no último ano, fiz parte da equipe de trabalho no Programa Inclusivo Bilíngue, proposto pelas professoras doutoras Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Ana Cláudia Lodi no município de Piracicaba, em São Paulo.

O projeto abordava as possibilidades de implementação de uma proposta de inclusão para surdos da rede municipal, organização de ações: como a presença de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais( Libras) nas salas de aula, a presença de instrutor surdo para realização de oficina de Libras para alunos surdos e profissionais envolvidos no trabalho educativo, à presença da Libras e ao ensino de português como segunda língua para alunos surdos. A ideia era possibilitar que as crianças surdas tivessem acesso às propostas e conteúdos desenvolvidos pelos professores de acordo com as diretrizes curriculares de cada série, diferentemente do período em que estavam em sala de aula, quando participavam das oficinas de Libras ministradas pelos educadores surdos e contavam com a parceria das intérpretes. As oficinas tinham como fim propiciar o desenvolvimento da linguagem das crianças, considerando que a maioria chegava à escola sem ter tido contato anterior com a Libras ou mesmo com experiências restritas nessa língua em seu ambiente familiar e social.

Nessa época fui docente em cursos de licenciaturas. Para mim esse se configurou num momento oportuno de adentrar outros espaços educacionais e contribuir na formação de outros profissionais que atuassem na educação básica. Comecei a participar de um grupo de extensão da instituição em que trabalhava, onde foi proposta a criação do núcleo de acessibilidade. Trabalhei além disso como professora do núcleo de formação docente responsável pelas disciplinas Educação Inclusiva, Educação de Surdos/Libras e Estágio Supervisionado.

Após a conclusão do mestrado, em 2010, fiz o concurso para docente na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) logrando aprovação. Ao ingressar na Ufes como professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE), conheci o Grupo de Estudos Surdos (GES) do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp), do Centro de Educação (CE), e percebi que poderia tanto dar continuidade aos estudos nessa área quanto realizar pesquisas como professora junto aos colegas de trabalho. Procurei então participar dos eventos promovidos na linha de pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes, linha com a qual me identifiquei.

Atualmente, como aluna do doutorado nessa universidade, participo da pesquisa intitulada “A educação especial na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental: estudos dos processos de inclusão e do atendimento educacional especializado”, no Grupo de Pesquisa “Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade” (Grupicis), registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que é coordenado pela professora doutora Sonia Lopes Victor. O objetivo desse grupo é investigar a educação especial na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, visando à realização de estudos sobre os processos de inclusão e ao atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, nessa trajetória acadêmico-profissional, entendo que existem dois caminhos pelos quais tenho pautado minha investigação e que, de certa forma, têm definido minhas escolhas teóricas e minha atuação profissional como professora no ensino fundamental, intérprete educacional de língua de sinais e, nos últimos anos, como professora/pesquisadora no ensino superior.

Compreendo por isso que minha motivação para o contato com a questão da diferença está relacionada ao direito pelo respeito às singularidades dos sujeitos. **Defendo uma visão de diversidade não apenas pautada no discurso. Entendo que, no momento, nos propomos a trabalhar com a diversidade, nos disponibilizamos a ser diversos e precisamos traduzir, com diferentes olhares, as especificidades desses sujeitos que nos interpelam.**

Nessa constituição de mim, articulada com a trajetória pessoal e acadêmico-profissional, deparo-me com as interrogações provenientes das políticas educacionais inclusivas. Por meio do contato com a teoria, com o trabalho docente e, paralelamente, com o conhecimento e a vivência com pessoas envolvidas na causa, percebo-me como militante de grupos minoritários<sup>2</sup> submetidos a uma regra

---

<sup>2</sup> Quando recorro à expressão minorias, considero os riscos que tal expressão encerra, pelo fato de que “[...]um certo número de movimentos minoritários enfrenta a dificuldade de ter, em um primeiro momento, que se situar negativamente. Uma autonomia cultural, social ou étnica sempre se manifesta dizendo **não**: Não, diz o negro, não sou um americano. Não, diz o indiano, não sou um



de exclusão. Me vejo como atuante, portanto, no movimento de inserção que delinea em mim um modo de enxergar a realidade educacional e social que transita pelo reconhecimento da diversidade e pela garantia do direito e que pode ser denominada de político-cultural.

Nesse sentido, **em vez de representar as pessoas surdas por meio de formatos médicos e terapêuticos, considerando-as pessoas com deficiência, compreendo-as como participantes de uma comunidade linguística diferenciada**, que buscam uma identidade social entre os seus e lutam pela garantia do direito às suas especificidades, reconhecendo, assim, a surdez como diferença cultural e política.

**Trabalhar a surdez como diferença política é uma possibilidade de não naturalização da diferença.** A ideia de surdez como diferença política traz consigo a tensão entre os saberes historicamente constituídos sobre eles. Ao invés de entender a surdez como isolamento e exclusão, encontrá-la em sua singularidade se resume tanto à visão como a certos usos, certas construções históricas e peculiaridades culturais, o que

[...] envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo cultural. [...] as representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico. Nos momentos históricos, nos sujeitos (SKLIAR, 1999, p.11).

Desse modo, participando de grupos no estado do Espírito Santo (ES)<sup>3</sup> e sempre ligada à origem de minhas inquietações, indago várias questões que me impedem

---

chileno ou um argentino. Não, diz o bretão, não sou um francês. Essa é uma posição de partida absolutamente fundamental, mas rapidamente se torna enganosa quando se permanece nela: corre-se o risco de se agarrar quer a uma ideologia política, quer a uma formulação exclusivamente cultural” (CERTEAU, 2001, p. 145–146, grifo nosso).

<sup>3</sup>Em um desses grupos pude realizar uma pesquisa sobre a avaliação de âmbito nacional do programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRM) no Observatório Nacional de Educação Especial no estado do Espírito Santo (2012-2013). Essa pesquisa envolveu 193 professores de educação especial de dez municípios, cinco da região metropolitana da Grande Vitória e cinco da região norte.

Além dessa pesquisa, participei do grupo do Observatório Estadual de Educação Especial do Espírito Santo, realizando uma pesquisa-formação com o objetivo de promover um processo de grupos de reflexão, direcionado às temáticas que abrangem a escolarização de alunos público-alvo da educação especial, sobretudo no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado para professores de educação especial (2013-2014), envolvendo cerca de 60 professores de educação especial que atuam em salas de recursos multifuncionais das referidas regiões.

de ver algo como naturalizado, entre as quais a do fracasso educacional a que os surdos são ainda submetidos mediante algumas políticas consideradas bilíngues<sup>4</sup>.

Nesse sentido, é fundamental a discussão sobre a surdez na escola e nas políticas públicas, pois ainda nos deparamos com o fato de que a diferença surda não tem sido visibilizada no processo educacional e nas políticas instituídas nos estados e municípios brasileiros.

Notamos que existem ainda desafios a serem enfrentados sobre a inclusão escolar desses estudantes (QUADROS, 2004/2006). A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002<sup>5</sup> e o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005,<sup>6</sup> bem como os movimentos surdos em prol de uma educação bilíngue, ainda são timidamente debatidos nas Secretarias de Educação, mesmo com os modelos de atendimento à pessoa com deficiência sofrendo transformações ao longo de décadas. Podemos atribuir essa timidez ora à falta de aprofundamento nas questões da apropriação da língua de sinais, ora às dificuldades de propor e planejar políticas públicas que instituem espaços de formação para os envolvidos na educação de surdos (LODI, LACERDA, 2004; QUADROS, 2006).

Para autores como Skliar (1997), Quadros (2004, 2006) e Fernandes (2011), reafirmados por Lacerda e Lodi (2004), a educação bilíngue visa oferecer ao estudante surdo as condições necessárias de aprendizagem por meio da língua de

---

<sup>4</sup>A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca a respeito do ingresso e da permanência do sujeito surdo: “Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola” (BRASIL, 2008, p. 11).

Nos dias 25 a 27 de fevereiro de 2014, foi elaborado o relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, que elaborou os subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil. O texto está disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

<sup>5</sup> A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida no Brasil por meio da Lei n.º 10.436/ 2002, como a língua das comunidades surdas brasileiras. Em seu art. 4.º, dispõe que o sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>6</sup>Este decreto, ao regulamentar a referida lei, determinou a obrigatoriedade da disciplina Libras nos cursos de formação de professores e no curso de Fonoaudiologia.

sinais – língua que deve ser oferecida desde a mais tenra idade por meio do contato com interlocutores surdos e usuários dela. Tal proposta contempla o direito linguístico da pessoa surda e possibilita o acesso ao conhecimento, à cultura e às relações sociais por meio de sua língua de domínio, respeitando ainda suas condições diferenciadas de aprendizado (metodológicas) e os aspectos culturais e sociais inerentes à surdez. Além disso, defende-se o ensino da língua portuguesa como segunda língua, visando o conhecimento aprofundado de ambas as línguas e mundos, a presença de profissionais que conheçam e/ou dominem a língua de sinais ou, ainda, que sejam cientes de tais condições educacionais da criança ou do aluno surdo.

Dessa forma, precisamos repensar o desenvolvimento cultural, linguístico e cognitivo de alunos surdos que estão na escola regular. Portanto, uma possibilidade é oferecer elementos para transformar os espaços criados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE),<sup>7</sup> “[...] ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009), em espaços de convivência entre surdos e ouvintes - especialmente aqueles localizados na escola regular, como em salas de recursos multifuncionais (SRM)<sup>8</sup> em diálogo constante com a sala comum.

Diante do exposto, questionamos: pela via da linguagem, nas salas de atividades e no AEE da instituição de educação infantil, em um processo que se pretende de forma contínua e colaborativa entre escola, instâncias administrativas locais e famílias, como se dá a apropriação do conhecimento pela criança surda na perspectiva da educação inclusiva?

---

<sup>7</sup>O Art. 2.º da Resolução 04 de 2009 aponta que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

<sup>8</sup> As SRM são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008)

Entendemos quanto nosso questionamento é forte. Para respondê-lo, possivelmente teremos que garimpar e lapidar, como um artífice, necessidades, concepções, desejos, projetos e práticas que nos ajudem a compreender melhor a configuração dessa ação-intenção, as experiências de aprendizagem da, e pela linguagem das crianças surdas, as formas pelas quais a escola aborda a apropriação da linguagem e concebe a importância ou o lugar das duas línguas– espaço visual e oral –, bem como essas constituem os sujeitos.

Apostamos que a inclusão e o AEE devem ser ressignificados dentro de uma concepção bilíngue que potencialize as ações na escola, de forma que, de fato, se conheça e se use duas línguas nesse espaço. Nessa direção, devemos tanto assumir os papéis e as responsabilidades na construção de um ambiente pedagógico e linguístico favorável para a educação de estudantes surdos e ouvintes quanto pensar a aquisição e desenvolvimento de uma língua por meio do acesso aos conhecimentos com base nessa mesma língua.

Nesse sentido, **nossa tese aponta para a necessidade e a viabilidade da implantação gradual de políticas bilíngues e de educação especial, com ênfase no AEE, que se constituam pela via da linguagem e da colaboração entre os profissionais da educação especial, os demais profissionais da instituição ou escola, as instâncias administrativas locais e as famílias das crianças surdas com vistas à apropriação do conhecimento.**

Além disso, e diante da realidade que encontramos hoje, destaco, com relação à educação dos surdos, a escola como um espaço configurado para ser lugar de troca, de apropriação de conhecimentos e de ações constantes entre duas línguas. Mesmo com tal aposta, ainda permanece o questionamento se esse contato com o conhecimento realmente acontece em duas línguas ou prevalece uma língua – a língua portuguesa.

Partindo da premissa de uma escola para todos, considerando que os surdos se desenvolvem como sujeitos culturais e que a linguagem é fundamental nesse processo, algumas questões têm nos impulsionado a continuar a pesquisar.

Nessa direção, destacamos questões que são pertinentes à promoção da educação inclusiva desses estudantes, entre as quais: de que forma a surdez interfere na aprendizagem e no desenvolvimento? Como ensinar crianças surdas? O que é comum e o que é diferente nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança surda em relação às demais crianças? Qual o papel da linguagem na ação de promover a interação e a constituição de sentido? Qual é o lugar dos recursos pedagógicos e dos auxílios na SRM e na sala de aula comum? Como escolher a metodologia e o recurso indicado para cada situação? Como avaliar esse processo?

Nessa direção definimos como objetivo geral deste projeto: **analisar a apropriação do conhecimento de crianças surdas na educação infantil pela via da linguagem, tomando por referência os trabalhos realizados na sala de atividade e no atendimento educacional especializado, em um processo contínuo de colaboração entre instituição, instâncias administrativas locais e famílias.**

Definimos também nossos objetivos específicos, que, por ora, pensamos serem balizadores de nosso caminho rumo à reunião de pistas e conhecimentos acerca do objetivo desta investigação. São eles:

- Descrever e discutir a proposta de educação bilíngue e do AEE para a criança surda sugerida nas políticas educacionais nacionais e local;
- Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de atividades e no AEE, para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças surdas na educação infantil;
- Descrever os processos de aprendizagem da língua de sinais da criança surda nos diversos espaços da escola comum e do atendimento educacional especializado;
- Refletir, a partir da interação e dos diálogos com os profissionais da instituição, com as instâncias administrativas locais e com as famílias, sobre os processos de aprendizagem da criança surda na instituição da educação infantil, visando a sua inclusão escolar.

Sendo assim, iniciamos nosso trabalho evidenciando as justificativas pessoais, profissionais e acadêmico-científicas para a realização da pesquisa, uma trajetória de estudos (vinculados a diferentes grupos institucionais) e de atuação relacionada ao tema, o que nos permitiu problematizar os desafios que foram capturados por nós. Indagações e questionamentos vivenciados também por aqueles que estão envolvidos com a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

No segundo capítulo refletimos sobre os avanços e desafios da inclusão escolar dos estudantes surdos, destacando considerações sobre as políticas públicas para a educação de surdos na perspectiva bilíngue no contexto do AEE.

No terceiro, apresentamos a revisão da literatura na área, tendo de percorrer e entender os caminhos já trilhados por outros pesquisadores e tomando por referência nosso objetivo geral e os específicos, um diálogo com a literatura produzida na área e o que as produções têm a dizer sobre a temática educação de surdos na educação infantil.

No quarto, expomos mais a respeito da base teórica escolhida e seus desdobramentos, sobre contribuições da abordagem histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem da criança e buscamos, na obra de Bakhtin, pontos e conceitos para uma interlocução.

No quinto, trazemos os caminhos teórico-metodológicos para a realização da pesquisa, os procedimentos metodológicos possíveis realizados: os movimentos da e na instituição e a caracterização do lócus da pesquisa e os seus participantes. No sexto capítulo, apresentamos os resultados e análises dos mesmos. Iniciamos essa conversa contando alguns episódios e/ou recortes como forma de representação de tudo o que nesta pesquisa foi por nós vivido, observado e participado com o outro. Ao falarmos sobre educação infantil da criança surda, consideramos a instituição de ensino investigada como um local determinante da aprendizagem e do desenvolvimento do sujeito surdo desde cedo. Nesse espaço e momento, pensamos toda a complexidade da tríade linguagem-aprendizagem-desenvolvimento com base na abordagem histórico-cultural e nos estudos de Bakhtin.

Por fim, apresentamos nossas considerações acerca do estudo empreendido, já sinalizando algumas observações, percepções, convergências e divergências em relação aos estudos na área. Cuidado esse que se reverbera na prática, afinal ninguém existe nesse espaço sozinho, a instituição é um coletivo, trabalhar na linha de construir e constituição desse coletivo com sujeitos que produzem e ressignificam a educação, educação enquanto prática ética e estética, o cuidado com o outro.

Esse é um dos grandes desafios colocados para a criança surda, se não existir uma língua compartilhada, como será possível propiciar a imersão cultural desde o seu nascimento. Para existir a linguagem, é preciso que haja diálogo. É nas interações do cotidiano, sempre dialógicas, que a linguagem se constitui. Para Bakhtin (2004), pertencer a uma mesma comunidade linguística é fundamental, porque é por intermédio dos diálogos que os sentidos serão produzidos e os significados compartilhados. Se não há significado, não há linguagem.

Há possibilidade de políticas bilíngues e de educação especial que se constituam pela via da linguagem e da colaboração entre os profissionais da educação especial, os demais profissionais da instituição ou escola, as instâncias administrativas locais e as famílias das crianças surdas com vistas à apropriação do conhecimento.

## 2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS: AVANÇOS E DESAFIOS À INCLUSÃO ESCOLAR

Neste capítulo, propomo-nos a refletir sobre os avanços e desafios da inclusão escolar dos estudantes surdos, destacando considerações sobre as políticas públicas no contexto do AEE para a educação de surdos na perspectiva bilíngue. Essa reflexão tem como fim analisar a apropriação do conhecimento de crianças surdas na educação infantil por meio da linguagem, tomando por referência os trabalhos realizados na sala de atividade e no AEE em um processo contínuo de colaboração entre escola, instâncias administrativas locais e famílias.

Certamente que falar de políticas de inclusão é algo do nosso tempo afinal, desde a década de 90, com as mudanças na legislação e com a participação do Brasil como signatário em documentos internacionais, o debate sobre a inclusão tem estado presente no panorama educacional brasileiro (VICTOR, 2008). Sua presença, no entanto, não é tranquila e desencadeia debates, por vezes, calorosos.

Contudo, em meio a tensões e proposições, compreendemos que

[...] ao traçar e tentar encaminhar uma política inclusiva temos como objetivo oportunizar a educação para todos de forma democrática, apontando e intencionando a ampliação do acesso ao ensino público de qualidade, a garantia do direito à cidadania, a atenção à diversidade e o acolhimento às diferenças nos contextos educacionais (VICTOR, 2009, p. 02).

Mesmo com as mudanças acontecendo e os modelos de atendimento à pessoa com deficiência sofrendo transformações ao longo de décadas, ainda notamos desafios a serem enfrentados pela inclusão escolar, um dos quais se refere à questão: quem é o sujeito da educação especial que precisa ser incluído na escola e como incluí-lo?

Apesar de diversas convenções pelo mundo em favor dos direitos das pessoas com deficiência ou excluídas fazerem usos de várias terminologias quanto ao sujeito público-alvo da educação especial, ainda não está suficientemente esclarecido quem são esses sujeitos e o papel dessa educação, especializada, para atender as diferentes necessidades.



Nesse contexto, com a finalidade de alcançar o objetivo da educação bilíngue, a escola necessita conhecer quem são os estudantes surdos e seus processos de inclusão, visando a adequação dos recursos e os apoios necessários à educação bilíngue desses. Para tanto, é fundamental contar com um quadro de funcionários, em que existam professores bilíngues, instrutores surdos e tradutores e intérpretes de Libras, conforme orienta o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), e que esses funcionários se articulem pela via do trabalho colaborativo com os demais profissionais, com o poder público local e com a família.

A proposta de uma educação e uma escola bilíngues reconhece as necessidades tanto de pensar um programa educacional adequado a todos os estudantes surdos como de mostrar a importância da oferta de suportes e assistência àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais<sup>9</sup> e aos seus professores, defendendo ainda os serviços especializados e a formação de profissionais qualificados para esse tipo de trabalho de acordo com os documentos oficiais. No entanto, conforme destaca a autora a seguir,

embora a legislação nacional e os documentos internacionais garantam esta política de inclusão, no entanto, as políticas públicas para educação nessa perspectiva caminham com equívocos, precariedades e contradições, afinal é um movimento complexo. Muitos são os motivos que impedem os avanços dessa proposta como, por exemplo, a formação de professores, a organização social, os valores, os meios e as prioridades das políticas públicas. Estes motivos não estão circunscritos à escola o que nos leva a pensar a inclusão como conceito situado no contexto social e político atual (VICTOR, 2010, p. 66).

Em meio a tal proposta, muitas vezes vista como um impasse, no Brasil se discutiu e se instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), publicada em 2008. Essa política visou esclarecer e definir

---

<sup>9</sup>Esse termo surge com a Declaração de Salamanca e se refere a todos os alunos, com deficiência ou não, que apresentam necessidades educacionais especiais temporárias ou permanentes. No entanto, em 2008 com a PNEE-EI este termo caiu em desuso por causa da definição do público-alvo da educação especial, destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação que apresentam necessidades educacionais especiais.

Temos o Referencial Curricular Nacional (1998), Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais (BRASIL, MEC, SEESP, 1998), as DCNEIs (1999), as Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) na Educação Infantil (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, SEESP, 2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs, 2010).

quem é o público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência física, intelectual, sensorial - visual e surdez parcial e total-, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), e quais são seus direitos em relação à educação, ressaltando que o trabalho da educação especial necessita ser articulado com o do ensino comum.

Observamos que a educação especial, no contexto da nova política, passou a ser definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação (BRASIL, 2008). A implementação do Decreto n.º 6.571/2008 ocorreu por meio da homologação da Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2004, que prevê novos contornos à política e ao funcionamento de educação especial no Brasil, por meio de disposições sobre a matrícula para estudantes indicados à educação especial, considerando onde e como deve ser oferecido o AEE, a implantação das SRM e o papel do professor nesse atendimento.

O Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (Seesp)<sup>10</sup>, em 2008, instituíram que o AEE consiste em um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras de aprendizagem para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

Em conformidade com a legislação brasileira, sobretudo a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB)<sup>11</sup>, promulgada em 1988, admite-se, ainda, que o AEE deve ser preferencialmente oferecido na rede regular de ensino, todavia também pode ser ofertado fora da rede regular, já que é um complemento, e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos. Ele deve ser realizado em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. Suas ações são definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender.

---

<sup>10</sup>O Decreto nº 7.690/12 aprovou a nova estrutura organizacional do MEC: a SEESP foi extinta e suas atribuições passaram para a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

<sup>11</sup>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, foi alterada pela Lei N.º 12.796, de 2013.

Dado relevante sinalizado na PNEE-EI (BRASIL, 2008) é a previsão de que o AEE seja ofertado a partir da educação infantil até o ensino superior. Por meio do Decreto n.º 6.571/08 (BRASIL, 2008) fica explicitado que o AEE poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas, desde que estejam de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com os referidos dispositivos legais, também é determinado que as SRM serão ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Assim, o AEE deve instituir-se preferencialmente pela oferta de “salas de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2008), para que estudantes com deficiência não interrompam seus percursos escolares na classe comum e, simultaneamente, tenham supridas suas demandas de escolarização.

O AEE, como apoio educacional, significa os atendimentos complementares e suplementares (como no caso de alunos talentosos ou com altas habilidades) que favorecem o acesso ao currículo, podendo ser oferecido tanto dentro da sala de aula como ajuda ao professor e relacionado com as estratégias adotadas, quanto fora dela, no contraturno da escolarização, no caso, para atendimento do estudante.

Na forma de complementação, o AEE objetiva um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino, sendo realizado no contraturno, e se efetivando por meio dos seguintes serviços: salas de recursos, capacitação profissional e oficinas pedagógicas de formação. No entanto, não se deve confundir o AEE com reforço escolar, tampouco com atendimento clínico, ou vê-lo como substituto dos serviços educacionais comuns.

Mas entendemos que todo o sistema educacional brasileiro necessita promover mudanças para a ampliação e efetivação desse atendimento, por meio da discussão, do planejamento, da implantação e da disponibilidade de SRM, com propostas curriculares definidas, formação inicial e continuada de professores e profissionais na área, avaliação coerente do aluno com deficiência, projetos pedagógicos claros e objetivos, currículos em diálogo e espaços formativos para

esse novo olhar para a educação da pessoa com deficiência. Não podemos simplificar os serviços de apoio à escolarização da pessoa com deficiência a um serviço único, capaz de suprir todas as necessidades da escola, dos diferentes alunos.

No que tange à surdez, a literatura na área nos apresenta dados significativos em relação à inclusão da pessoa surda e da função do AEE na SRM, para a pessoa surda. Algumas das ações provocam tensões entre grupos de estudos na área da surdez, em outros, encontram apoio e respaldo teórico-metodológico.

Alguns conflitos tem determinado, principalmente nas escolas públicas, experiências bilíngues para surdos, realizadas de acordo com as diversas maneiras de compreender as especificidades das crianças pelos profissionais, sem considerar, muitas vezes, as demandas educacionais e particularidades linguísticas e socioculturais desse alunado.

Fávero (2007, p.29) assinala que a função da SRM para surdez é

garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matérias do atendimento educacional especializado: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdos; [...] enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras.

Para as políticas públicas para o atendimento de estudantes com deficiência, especificamente para estudantes surdos, o trabalho pedagógico deve ser realizado em um contexto bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais (L1) como primeira língua e a Língua Portuguesa (L2) como segunda língua, na sua modalidade escrita.

Damázio (2007) afirma que, para que a aprendizagem se efetive, a sala de recursos multifuncionais deve ser planejada e estruturada em momentos didático-pedagógicos distintos:

1. Atendimento Educacional Especializado EM LIBRAS;
2. Atendimento Educacional Especializado para o ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA;
3. Atendimento Educacional Especializado para o ensino DE LIBRAS (DAMAZIO, p. 25, 2007).

Entendemos que as proposições legais nos fazem repensar sobre o desenvolvimento cultural, linguístico e cognitivo de alunos surdos que estão na escola regular. Assim, tais reflexões, mediadas nas escolas, podem servir de base para trazermos elementos que auxiliem nas transformações dos espaços criados pelo AEE em espaços de convivência surda na escola inclusiva.

Outro aspecto a ser contemplado quando falamos de educação bilíngue é a diferença entre surdez como deficiência e surdez como marca cultural. Para tanto, retornemos à Resolução n.º 4, CNE/ CEB de 2009, para pensarmos os modelos propostos pelo AEE para a educação de surdos.

O AEE, conforme previsto no art. 2.º,

tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Parágrafo único) (BRASIL, 2009).

De acordo com a legislação vigente, o grande eixo que deve articular o AEE é a elaboração e o desenvolvimento de planos de atendimento que eliminem as barreiras do processo de escolarização, promovendo a acessibilidade do estudante. Para tanto, o professor encarregado dessa função, realiza, primeiramente, um diagnóstico de suas condições de aprendizagem, assim como das condições de acessibilidade do meio em que ele se insere.

Diante do exposto, verificamos a necessidade de uma reflexão sobre a importância e os ganhos quando a LIBRAS realmente faz parte do cotidiano da escola. Por isso, ela não pode ficar restrita somente a alguns momentos no contraturno; tal fato denunciaria uma postura de inferiorizá-la mediante a língua maior que é o português. Nessa direção, as atividades desenvolvidas no AEE devem diferenciar-se das realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, e esse

atendimento deve complementar/ suplementar a formação dos estudantes para autonomia e independência, na escola e fora dela (LACERDA, 2011).

Lacerda diz ainda que

[...] políticas de Educação Especial voltadas ao alunado surdo são fundamentais porque suas dificuldades de aprendizagem não são inerentes à condição de surdez. Em geral são secundárias a práticas pedagógicas equivocadas, com propostas educacionais que embora tenham como objetivo proporcionar o seu desenvolvimento pleno têm lhes causado uma série de limitações – por não considerar sua condição linguística singular, teimam em ensinar os alunos surdos com as mesmas estratégias usadas para alunos ouvintes e esta abordagem tem apresentado resultados pouco satisfatórios. Ao final da escolarização fundamental (não alcançada por muitos) eles não são leitores e escritores autônomos e não dominam adequadamente os conteúdos acadêmicos (LACERDA,2011, p.5).

Com a Libras adentrando o contexto educacional, agora de forma potente em vários municípios, e sendo absorvida pelo discurso da educação especial, fica claro que os outros sistemas a serem analisados para o atendimento do sujeito surdo passam a ser importantes, já que começa uma sucessão de acontecimentos quando algo novo irrompe algum discurso já arraigado.

Historicamente, a formação dos profissionais e a organização do atendimento são apontados por diversos autores como os maiores empecilhos na educação de surdos nesse sistema de SRM e na proposta do AEE.

Atualmente, a inserção do estudante surdo no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais da política de inclusão. Entretanto, os desempenhos acadêmicos e sociais de crianças surdas só podem ser alcançados se, no espaço escolar, forem contempladas suas condições linguística e cultural. Pereira (2004, 2006), Lodi e Lacerda (2004), Dorziat (2011) afirmam que é preciso certa cautela, ao se defender esta ou aquela proposta de ensino bilíngue ou mesmo a escola de surdos ou a escola regular inclusiva, e que devemos estar atentos às prioridades que são estabelecidas em quaisquer projetos de educação de surdos.

Os avanços na educação de surdos no Brasil datam de 2002, com a Lei Federal 10.436/ 2002, chamada também de Lei de Libras e, de 2005, com o Decreto 5.626, que regulamenta a lei, sendo apontados novos caminhos para a educação dos

sujeitos surdos. Desde então, as políticas educacionais voltadas para as pessoas surdas vêm ganhando novo fôlego com base nessa legislação.

O decreto citado traz à tona alguns profissionais que, apesar de já existirem na sociedade,<sup>12</sup> eram desconhecidos: o intérprete de língua de sinais, o instrutor e o professor<sup>13</sup> de língua de sinais. Traz, também, outros dois que são novidades na educação: o professor bilíngue e o professor de Língua Portuguesa, esta como segunda língua. Assim como toda nova profissão, a formação inicial desses profissionais fica na pendência de ser estabelecida, mesmo com a emergência de sua atuação nos espaços escolares.

No cenário e no processo de inserção de novos profissionais na escola, a figura do professor especialista, em deficiência auditiva ou surdez, passa a ser substituída pelo professor de Libras e pelo professor bilíngue. Um novo grupo de *expertises* emerge e os surdos passam a fazer parte desse processo como idealizadores teóricos e práticos da educação bilíngue. Começam a se delinear nesse momento da educação dos surdos novas oportunidades de inserção desse profissional, tanto nos diferentes espaços de trabalho quanto na academia.

Em meio a toda discussão sobre a inserção da Libras e, também, de condições para a implantação de uma educação bilíngue para os sujeitos surdos, temos como referência os apontamentos da PNEE-EI em 2008, que destacam que as políticas devem:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas(BRASIL, 2008)<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup>Esses profissionais pertencem muito mais aos movimentos surdos do que a algum tipo de formação especializada.

<sup>13</sup>O que difere o instrutor do professor de Língua de Sinais é a formação, em nível médio e superior respectivamente. São profissionais que preferencialmente são surdos.

<sup>14</sup>Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

A política é clara na definição de quem é o público-alvo da educação especial e classifica os estudantes surdos entre aqueles com deficiência. O documento também aponta para algumas ações relacionadas a esses estudantes, conforme destacadas a seguir:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe— Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/ intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 17).

O Decreto n.º 6.571/ 08 (BRASIL, 2008) dispõe sobre o AEE. Tal sistema de apoio à escolarização é definido como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL/ SEESP, 2008).

O art. 3.º desse decreto especifica que o MEC prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do AEE, entre outras que atendam aos objetivos previstos nesse decreto:

- I—implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II—formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III—formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV—adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V—elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI- estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.



Ao definir a função do AEE, o documento estabelece que é preciso “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2007, p.10).

Ainda conforme a Resolução n.º 4, CNE/ CEB 4/ 2009, em seu art. 13, as atribuições do professor do atendimento educacional especializado são as seguintes:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

Nessa perspectiva, o AEE tem o intuito de sistematizar o trabalho pedagógico para o público-alvo da educação especial. Queremos ressaltar aqui que o AEE voltado para a surdez é dividido em AEE em Libras, AEE para o ensino de Libras e AEE para o ensino de Português. Também há uma referência ao instrutor e professor surdo e ao intérprete educacional.

A política atual vem colocando no espaço do AEE, a reivindicação da comunidade surda de que a Libras faça parte da escola para que haja a promoção de uma educação bilíngue, não em momentos criados pelo AEE, mas no dia a dia, conforme apontado no decreto, quando consideram as classes bilíngues como possibilidades de os surdos aprenderem os conteúdos em Libras.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I – escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II – escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do

conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. § 1.º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

Nessa configuração o AEE acaba criando um risco de processos de não apropriação do conhecimento na própria sala de aula regular, já que dimensiona toda a Libras para o contraturno, deixando o turno a cargo do professor que não sabe lidar com esse aluno e que, geralmente, não sabe Libras.

Nesse contexto, a educação de surdos vem se situando de forma tanto política quanto histórica. Por mais que a inclusão chegue ao estado do ES trazendo novidades, como a Libras em seu contexto, é importante que se problematize a maneira como ela acontece, se comporta e se destaca nesse espaço (VIEIRA-MACHADO, 2012).

As políticas para as pessoas surdas por um viés da educação bilíngüe implementadas no Espírito Santo, estão diretamente relacionadas às políticas maiores, principalmente na parte legal. (Re)pensar, problematizar as questões bilíngües para os surdos, na ordem do particular e local, está completamente conectado a algo maior, tanto da parte das políticas públicas vigentes quanto na do movimento surdo.

Ao pensar a implementação da política do AEE no Espírito Santo, o estado jamais deve ser deslocado da discussão maior, tanto das políticas quanto dos movimentos sociais. Os pontos-chave de discussão aparecem em perguntas que surgem quando vemos intérpretes, instrutores surdos e professores de Libras atuando, todos em prol de uma inclusão educacional do surdo, mas ainda não sendo o suficiente, pois os alunos continuam sem acesso ao conhecimento básico. O que então nomeamos como educação bilíngüe? O que falta perguntar-nos? Duvidar? Questionar? Pontuar? Por que ainda temos visto um movimento intenso no país inteiro dos surdos pontuando a necessidade de uma educação bilíngüe? De escolas bilíngües?

A educação inclusiva vem nos propondo alguns desafios, entre os quais o já destacado AEE, espaço presente como política pública do Ministério da Educação nas orientações.

O AEE é uma realidade política em implementação nas escolas. Esse lugar é responsável por acolher especificidades de vários grupos atendidos pela educação especial. É entendido que o professor que atuar nesse espaço deve ser alguém com uma formação específica e aprofundada em algumas áreas do conhecimento dessa modalidade.

Diante dos desdobramentos e ações da PNEE-EI (2008), o AEE com ênfase nas SRM levanta inquietações como: de que forma os fazeres bilíngues vêm sendo configurados nesses atendimentos. De acordo com as pesquisas locais de Vieira-Machado (2012), Côrtes (2012), Silva (2013) e Rabelo (2014), percebemos que ainda demandamos maior preocupação em garantir condições de participação bilíngue em todos os momentos desde o AEE até o cotidiano da sala regular. No momento do AEE isso é mais marcado, esquecendo assim as salas de aula e de atividades (esta no caso da educação infantil).

É fundamental perguntar sobre o uso do contraturno nesse atendimento. Por que não usar a sala de aula ou a de atividade como lugares potencialmente bilíngues? Por que o espaço bilíngue deve ser deslocado para o contraturno sem a obrigatoriedade do estudante surdo ou da criança surda participar? Como partir para um discurso bilíngue em espaços monolíngues? Espaços monolíngues porque, em sala, a língua de instrução é o português, sendo a língua de sinais mais utilizada no atendimento. Na sala de aula ou a de atividade, o máximo que acontece é o trânsito do intérprete de Língua de Sinais, o que tem sido observado em várias pesquisas, como as de Lacerda e Lodi (2004); Lodi (2010); Martins, Martins e Lacerda (2011) e Quadros (2012), voltadas para os casos que acontecem em salas de aula.

A política de inclusão e o AEE devem ser ressignificados em uma concepção bilíngue que potencialize as ações na escola ou na instituição de educação infantil. Devemos discutir e problematizar, num contexto escolar com práticas pedagógicas monolíngues, como pensar em possibilidades bilíngues na educação de surdos?

Qual o papel do AEE na aprendizagem da criança surda na escola regular? Como potencializar diferentes espaços regulares de educação?

Não temos a pretensão de resolver problemas, tampouco a de postular verdades e apontar responsáveis, muito menos a de dar resultados para questões, mas queremos (sugestão) analisar o presente, destrinchar o que está posto, identificar possibilidades e trazer as tensões presentes nesse processo.

Repensar esse espaço é ressignificá-lo como possibilidade de encontro da comunidade linguística e de discussão curricular, especialmente no que se refere à inclusão da criança surda na instituição de educação infantil.

A aproximação com a abordagem histórico-cultural propiciou algumas reflexões sobre a função do ser professor enquanto orientador do processo educativo, mediador da aprendizagem, ou seja, o outro que significa o mundo e introduz a criança no simbólico.

Vigotski (1988, 2003) afirma que a mediação social, linguística e cultural possibilita aos indivíduos se constituírem pela função planejadora da linguagem, ligada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que serão construídas pela criança no interior das relações sociais, históricas e culturais. E é por meio da linguagem e de uma língua compartilhada que o ser humano materializa sentidos e significações, ressignificando conceitos numa relação entre o mundo exterior e sua própria consciência.

Sendo a linguagem um conhecimento que se constitui no cotidiano, porém aprendida nas relações sociais, garantir o aprendizado da língua desinai pelas crianças surdas constitui-se fator indispensável na sua constituição psíquica desses indivíduos. Negar essa importância significa negar a essas crianças o direito de se apropriar dos conhecimentos constituídos ao longo da história pela humanidade. Somente a partir desse pressuposto garantido teremos condições de avançar na educação de surdos.

A aprendizagem é um processo constituído nas relações sociais, portanto, é imprescindível que os professores estejam atualizados em seus estudos, que

tenham acesso às pesquisas nas áreas da linguística e da educação de surdos e que sua atuação e sua avaliação considerem as diversas dimensões envolvidas no processo de aprendizagem, em Libras, das crianças surdas.

A Libras é uma língua que precisa ser oferecida desde a mais tenra idade por meio do contato com interlocutores surdos e usuários dela, contemplando assim o direito linguístico da pessoa surda e possibilitando o acesso ao conhecimento, à cultura e às relações sociais por meio de sua língua de domínio. Nessa perspectiva, para a consolidação de uma educação escolar bilíngue, muitos passos ainda precisam ser dados, inclusive na articulação entre políticas linguísticas e educacionais.

### **3 A INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS: CAMINHOS TRILHADOS E PISTAS NA LITERATURA**

Neste capítulo, apresentamos a revisão da literatura na área, visando percorrer e entender caminhos já trilhados por outros pesquisadores, tomando por referência nossos objetivos, tanto geral e quanto específicos.

Desde o início da década de 90, avançamos em direção à inclusão dos estudantes surdos e demais estudantes público-alvo da educação especial na escola comum. Para isso, foram fundamentais a promulgação de leis e a divulgação de documentos nacionais e internacionais que serviram de base para a organização das políticas públicas. Nessa direção, a política reconhece que

a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (PNEE-EI, 2008, p16).

Fomos apreender o que relatam as pesquisas sobre a temática nas produções científicas brasileiras, para analisarmos a inclusão de crianças surdas na educação infantil, tendo em vista as atuais políticas para a educação de surdos e a educação especial, as quais destacam, respectivamente, a educação bilíngue e o AEE.

Iniciamos o nosso levantamento das produções acerca do escopo do estudo– a educação de crianças pequenas surdas na instituição de educação infantil comum – com o apoio dos serviços do AEE. Nessa sondagem se incluem para discussão as questões relacionadas à educação bilíngue, reconhecendo na língua de sinais a possibilidade de instaurar uma interação linguística entre interlocutores surdos/surdos e surdos/ouvintes. Esse conceito pressupõe o aprendizado de duas línguas, pautado no reconhecimento de que a língua de sinais cumpre todas as funções linguísticas e que, por meio dela, o surdo pode se apropriar da língua portuguesa. Nessa concepção, a língua de sinais deve ser aprendida pela criança surda da mesma forma que a criança ouvinte aprende a língua oral, na interação com seus pares, dando-lhe a possibilidade de fazer elaborações e aprender.

Nosso levantamento obedeceu aos procedimentos de busca comumente feitos em banco de dados como Banco de tese da Capes, reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES (PPGE).

Verificamos dissertações e teses que abordavam especificamente criança surda, educação infantil, e educação especial. Como não encontramos muitas produções discutindo especificamente esse nível de ensino, ampliamos nossa pesquisa para produções que estivessem analisando as questões sobre educação de surdos e investigações sobre a inclusão escolar na educação infantil. Desse modo, acreditamos ter encontrado uma organização possível que nos auxiliasse no desenvolvimento de nosso estudo. Utilizamos como palavras-chave: educação bilíngue, educação infantil, surdez, criança surda, AEE, abordagem teórico-metodológica e resultados relevantes.

A partir dos resumos, buscamos pistas para compreender um pouco mais as produções ali disponibilizadas que se referiam ao tema e ao objetivo proposto.

Essas produções sobre da temática se concentraram entre 2006 a 2014. Foram evidenciadas, com base em um conjunto de trabalhos que nos ajudam a dialogar com a proposta de pesquisa/tese, os seguintes temas: a criança surda na educação infantil, o AEE e a educação bilíngue. Todos esses temas associados à questão da apropriação da língua como fator imprescindível para a aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, entendemos que a aprendizagem de qualquer língua não é natural, mas mediada e que segue às leis do desenvolvimento histórico-cultural. Acreditamos ainda que a criança surda que é inserida nos processos dialógicos, em língua de sinais, desde a mais tenra idade, terá mais condições de se apropriar de novos conhecimentos.

De acordo com o período pesquisado e os dispositivos utilizados, encontramos um total apenas de vinte e seis (26) produções durante o período delimitado e com os temas eleitos, das quais, vinte e duas (22) eram dissertações e quatro (4) eram teses. Curiosamente observamos que, ao realizarmos a busca mais avançada com o enunciado “criança surda na educação infantil”, o número reduziu para quatorze (14) trabalhos, dos quais dois (2) eram teses e doze (12) eram dissertações.

No que tange à área de conhecimento, observamos que prevalece a área de Educação, seguida de investigações voltadas para a Educação Especial, para Ciências da Saúde, para Linguística e para Psicologia. No tocante às linhas de pesquisa, se sobressaem as linhas Educação Especial, Educação Inclusiva, Formação de Professores, Desenvolvimento e Linguagem e Processos de Ensino-Aprendizagem. Mas, sem dúvida, a Educação Especial e a Educação Inclusiva são as linhas mais recorrentes, principalmente por terem configurado uma rede de conhecimentos já conhecida e reconhecida nas instituições de pesquisa, além de estarem investindo mais tempo e esforços em discutir e problematizar a inserção de crianças público-alvo da educação especial na educação regular e apontando dispositivos necessários e imprescindíveis nessa luta.

Após a leitura e sistematização das pesquisas realizadas em diferentes programas de pós-graduação no Brasil, observamos que vários autores vêm problematizando a questão do AEE na educação de surdos, havendo inclusive um movimento nacional

dos próprios surdos que coloca em cheque conceitos considerados como verdades absolutas.

A educação bilíngue das pessoas surdas está em tensão constante devido às políticas educacionais de nosso país, que entendem contraditoriamente o conceito do termo educação bilíngue. Por isso, houve a necessidade de um movimento surdo no Brasil, em 2011 (REVISTA DA FENEIS, 2011), para garantia das escolas bilíngues para surdos, buscando o respeito à colocação da língua de sinais como primeira língua e do português como segunda e considerando também que as escolas devem atender às necessidades educativas específicas dos surdos, a saber: currículo adaptado, disciplina Libras na grade curricular, professores bilíngues com fluência em Libras, intérpretes qualificados, materiais e livros didáticos adaptados e avaliação especializada em Libras para surdos.

Ações que contemplem a educação bilíngue em face da singularidade linguística da criança surda precisam ser problematizadas, a saber: escolas polos ou escolas bilíngues de Libras/ Português que atendam à demanda de surdos de todos os estados do Brasil; proposta curricular nacional da educação infantil destinada à criança surda; modelo de ensino bilíngue disponível na educação básica; atendimento à família para o precoce diagnóstico da surdez; capacitação de profissionais da área da saúde para orientação aos familiares de crianças surdas com relação à língua de sinais; formação de professores bilíngues (surdos e ouvintes) para ensino de crianças surdas; concurso público para provimento de cargos para professores surdos, para atuação na gestão de escolas e ensino em classes bilíngues.

Fernandes (2003, 2006) discutiu em suas pesquisas as visões acerca da educação bilíngue em diferentes contextos. Embora o trabalho dessa autora tenha sido difundido pouco tempo após a publicação do Decreto 5.626/2005, suas críticas mostram-se bastante atuais. Segundo a autora, as poucas experiências com educação bilíngue em nosso país têm ocorrido em escolas especiais, já que as escolas comuns pouco agem com relação à diferença linguística dos surdos; na maioria dos casos, acredita-se que se resolvem os problemas de comunicação e inclusão apenas com a contratação de um intérprete. Já nas escolas especiais, as



medidas não são efetivas para tornar a língua de sinais prioridade no desenvolvimento do surdo além de o ensino da língua portuguesa estar sempre em evidência.

Ainda nessa perspectiva de entender a educação bilíngue, o trabalho desenvolvido por Vieira (2011) analisa o que vem ocorrendo em nome de duas grandes diretrizes atuais da educação – a escola inclusiva e a proposta bilíngue para surdos. A autora definiu como objetivo analisar os modos como a Língua Portuguesa e a Libras (Língua Brasileira de Sinais) estão implicadas nas atividades desenvolvidas por alunos surdos, matriculados no ensino fundamental, em classe comum da escola regular. Os dados da pesquisa de Vieira indicam que o processo ensino-aprendizagem ainda é baseado em atividades monolíngues e só adquire uma aparência bilíngue pela presença de sinais. Além disso, esses dados também sinalizaram que as políticas públicas, o debate acadêmico e as concepções de professores a despeito de divergências e contradições existentes têm projetado mudanças significativas na educação de surdos. No entanto, os resultados do estudo apontam uma amostra das ações educacionais concretizadas em escolas inclusivas, cuja realidade ainda está muito distante daquelas projeções e reivindicações da comunidade de surdos.

Já o trabalho de Santos (2011) objetivou refletir sobre os fatores que têm influenciado a permanência ou a ausência dos alunos surdos nas escolas. Para tanto, buscou três caminhos metodológicos: identificou as instituições educacionais públicas e privadas sem fins lucrativos, instituições que atendiam/ atendem às crianças surdas existentes na cidade de Salvador no período da educação infantil ao ensino fundamental I; entrevistou os profissionais da educação e familiares responsáveis pelos alunos surdos incluídos em tais instituições; e analisou as informações construídas durante as entrevistas à luz de duas categorias de análise (aspectos pedagógicos da educação do surdo e opinião dos sujeitos sobre a política inclusiva). Concluiu com isso que a atual política educacional inclusiva, no âmbito da educação do surdo, precisa passar por profundas mudanças, sobretudo para lidar com a pouca frequência dos estudantes surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares. Segundo Santos, precisa-se considerar que tal fato não se deve

apenas ao despreparo das escolas, mas principalmente à inexistência ou ineficiência de uma política inclusiva voltada à educação dessa população.

No estudo de Pinheiro (2012) observamos uma preocupação em compreender os embasamentos sócio-filosóficos e políticos subjacentes à inclusão do aluno surdo. Sua investigação teve por objetivo saber os valores educacionais priorizados pelos sistemas de ensino, a fim de garantir a cidadania. Quais filosofias educacionais embasaram/embasam a escolarização dos surdos durante todo o processo educacional dos mesmos? A autora afirma que, em sua maioria, as propostas político-pedagógicas a eles direcionadas foram pensadas e implementadas por ouvintes. A participação de surdos na elaboração dessas políticas foi quase que inexistente. Pinheiro parte da experiência educacional como pessoa surda para levar o leitor a compreender a importância e o porquê de se ofertar ao surdo uma educação bilíngue. Uma de suas considerações é que, por não ser amplamente discutida e difundida, a prática do bilinguismo na educação de surdos ainda é pouco compreendida, inclusive pelas instituições de ensino específicas para surdos que se dizem bilíngues. Para ela, a pesquisa confirma que a proposta bilíngue para surdos na escola da pesquisa se encontra em processo de implantação.

Vieira-Machado (2012) em sua tese de doutorado problematizou os saberes, as práticas e as experiências que permeiam a formação dos professores de surdos, destaca as possibilidades de formações, sem modelos mas basicamente apontando princípios que optem por formar professores numa perspectiva de que os sujeitos surdos sejam de fato protagonistas do processo da educação bilíngue, como se tem buscado incessantemente, a fim de que tenham acesso a um ensino de qualidade numa escola em que a sua língua seja língua de instrução.

Sperb (2012) buscou, em sua investigação, compreender as políticas inclusivas de educação para surdos, especialmente o AEE, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa como segunda língua (L2) para surdos. Analisou a formação dos profissionais que atuam no AEE, a dificuldade em encontrar profissionais que fazem atendimento de língua portuguesa como segunda língua para surdos e lacunas nas propostas de uma educação inclusiva de qualidade. A autora ressaltou ainda que essa proposta sobre o “ser surdo” precisa ser questionada e repensada, produzindo

conhecimentos sobre as práticas educacionais e sobre os processos de subjetivação e os discursos que vêm constituindo os professores de educação especial atuantes do AEE e de todos aqueles que, assim como a autora, estão envolvidos na educação de surdos.

A fim de investigar e compreender a inclusão do aluno surdo a partir da educação infantil, nosso foco de estudo, identificamos estudos que revelam dados e ações importantes:

A dissertação de Turetta (2006) discute a possibilidade de educação bilíngue com crianças surdas da educação infantil, identificando pontos de articulação entre iniciativas de educação bilíngue e de inclusão escolar para essas crianças. O lócus da pesquisa foi uma instituição de educação infantil da rede pública. Foram analisados os modos pelos quais as crianças surdas se envolvem nas relações interpessoais e na comunicação com os diversos interlocutores presentes na sala de aula, em particular com os adultos educadores, cujos papéis são diferentes no que concerne ao trabalho pedagógico e aos compromissos com “o aluno incluído”. Ficaram evidenciados encontros e desencontros no que diz respeito aos papéis da professora, da intérprete e do educador surdo, além de ambiguidades na atribuição de responsabilidade a cada um. Em termos da atuação pedagógica, nota-se que as condições ainda não lhes permitem um bom ritmo de aquisição da língua brasileira de sinais.

A pesquisa de Dantas (2012) investigou, ainda com a educação infantil, como as práticas pedagógicas elaboradas e executadas nas instituições de educação infantil cearense contribuem para o progresso dos surdos e como estão desenvolvendo estratégias e condições adequadas à evolução dessas crianças, sem esquecer as diferenças linguísticas. Metodologicamente foi realizada uma pesquisa qualitativa, mais especificamente um estudo de caso do tipo etnográfico. Foram utilizados os documentos do MEC que normatizam a educação infantil, a educação especial, a educação inclusiva, a Libras, a regulamentação da profissão dos intérpretes de Libras e o decreto que versa sobre as salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado. Com base nas análises, a autora concluiu que, apesar dos esforços que estão sendo feitos, a ausência da Libras como

mediadora entre as relações, a superficialidade do conhecimento da língua e as dificuldades do êxito das práticas pedagógicas, compromete a inclusão escolar da criança surda.

Em sua pesquisa cartográfica sobre a infância e as experiências educacionais de uma criança surda, Fulber (2012) buscou caracterizar as experiências da criança por meio de imagens produzidas e escolhidas por ela na escola de surdos, na escola infantil comum e no contexto familiar. Para tanto, realizou um estudo de caso e acompanhou a criança surda em diferentes contextos de aprendizagem. Após as análises dos dados, a autora concluiu sobre a importância da educação na infância surda, junto a seus pares surdos e em uma escola de surdos. Aponta, no entanto, ser necessário fazer alguns deslocamentos, como olhar para a infância, tanto quanto se olha para a surdez, e que a criança não participe dessa escola apenas para ter o AEE, se limitando a aprender a língua de sinais durante algumas poucas horas na semana. Fulber reafirma e insiste na necessidade de pensar uma educação do fazer pensar e do conhecimento, em que se tenha potência de ser criança e potência para viver a identidade surda. Para a autora o que somos é resultado não somente do que fazemos, mas também do que nos passa e do que experimentamos. Ela destaca que, para além da aprendizagem da Libras e do AEE, a criança necessita ser criança e se apropriar dos conhecimentos intelectuais, culturais e artísticos, na perspectiva da formação humana, e não do capital humano.

Marques (2012) realizou uma investigação bibliográfica e uma intervenção prática com crianças ouvintes e surdas da Rede Municipal de Educação de Maringá, tomando por referencial teórico a abordagem histórico-cultural. O objetivo desse trabalho foi analisar o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na educação infantil como recurso na mediação entre crianças ouvintes e surdas, identificando a importância desse ensino para a inclusão. A hipótese norteadora do trabalho foi que o ensino da Libras constitui recurso e também conteúdo, o que pode promover o desenvolvimento das crianças no aspecto da linguagem e do campo psicomotor, sensibilizando-as para a educação que se pretende inclusiva. Nesse sentido, mediações de qualidade são necessárias para que crianças surdas e ouvintes se apropriem da linguagem verbal e do que é comunicado por ela, visto que isso revoluciona o desenvolvimento, elevando-o a níveis mais complexos. A metodologia

utilizada envolveu estudos de fontes primárias (publicações soviéticas) e secundárias (publicações recentes sobre a defectologia soviética, ensino de Libras e linguagem). A investigação prática envolveu a elaboração e aplicação de uma proposta de ensino de Libras para uma classe de crianças ouvintes e surdas do nível infantil. Os resultados apontaram a possibilidade de desenvolvimento de crianças ouvintes e surdas no que concerne à linguagem e à psicomotricidade, sendo possível o ensino da Libras como segunda língua, enquanto conteúdo e recurso, para crianças ouvintes. Em suas considerações finais, destacou que o domínio da Libras e seu emprego constituem recurso privilegiado que favorece a comunicação entre as crianças surdas e os pares ouvintes da turma a que pertencem. Para essas implementações, é necessário que a Libras seja uma língua viva para comunicação e esteja presente em todos os espaços da educação escolar, deixando de ser um privilégio para constituir elemento fundante ao surdo e elemento agregador para o ouvinte em seu processo de formação genérica, de homem cultural.

Oliveira (2012), subsidiada em uma visão sócio-antropológica da surdez (SKLIAR, 1998), investigou as representações sobre as línguas de sinais caseiras, respondendo à seguinte pergunta de pesquisa: quais as representações de familiares de crianças surdas e de profissionais e estagiários surdos e ouvintes participantes de um programa de apoio escolar bilíngue sobre as línguas de sinais caseiras? O *corpus* da pesquisa proveio de reuniões de grupo focal, conversas informais, diário de campo e diário retrospectivo da pesquisadora. Os encontros de grupo focal (três encontros com profissionais e nove encontros com familiares) e as conversas informais foram realizados com participantes de um programa de apoio escolar bilíngue para surdos, desenvolvido em um centro de estudos em uma universidade pública do interior localizada na região sudeste do país. Oliveira compreendeu que alguns estudos têm distanciado o surdo das concepções patologizadas, baseadas na deficiência auditiva, e o têm inserido em discussões sobre educação bilíngue em contextos de minorias e invisibilização (CAVALCANTI, 1999). Assim, o surdo que não atende às expectativas linguísticas da escola é frequentemente apontado como “sem língua”.

Ainda sobre a inclusão escolar da criança surda na educação infantil, Côrtes (2012) objetivou discutir as condições que são dadas às crianças surdas para a apropriação da Libras. A autora acompanhou o processo de apropriação da Libras por três crianças surdas que estavam em processo inicial de inclusão escolar. As análises indicam que as condições para a apropriação da Libras ainda constituem um desafio para algumas crianças, que vivenciam um contexto restrito de interação em Libras, devido, entre outros elementos, à falta de conhecimento da língua por adultos e crianças e ao fato de a equipe bilíngue não apresentar a quantidade de profissionais necessária para atendê-las em diferentes espaços. O estudo indicou também a necessidade de pensar qual a forma de atendimento que melhor considera as especificidades da criança surda na educação infantil. Por fim, aponta a necessidade de profissionais surdos para atuar de forma direta com essas crianças na educação infantil, o que contribui na constituição de sua identidade, de seu aprendizado e de seu desenvolvimento.

Outra investigação que nos chamou atenção foi a de Silva (2013). A autora analisou os impactos do implante coclear na vida de uma criança surda que frequenta uma escola de ensino fundamental com uma política bilíngue e propôs-se a compreender as formas de relação estabelecidas entre a criança, os adultos e outras crianças em diferentes espaços, como a casa da criança, a clínica de fonoaudiologia e a escola, observando as repercussões dessas relações na maneira como a criança se vê como implantada. O estudo apontou que há diferenças no modo como os profissionais compreendem a condição da criança com implante e como se relacionam com ela de maneiras distintas. A análise permitiu ver uma criança informada sobre a sua condição de criança implantada que está aprendendo a conviver com o implante. Os depoimentos da criança forneceram indícios de que ela se reconhece como surda e que a língua de sinais é a que mais a completa como usuária de uma língua, essa criança, contudo, não nega as novas possibilidades que a oralidade lhe traz.

Quando se trata de criança surda, costuma-se falar sobre a criança e não com a criança, falam de suas representações, mas não acompanham processos educativos, tão singulares. O estudo de Rabelo (2014) teve como objetivo analisar como ocorre a inclusão de dois bebês surdos (de 1 ano) na educação infantil de um

Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória/ES. Os dados indicam que muitos profissionais têm dúvidas a respeito da inclusão e que, além disso, a falta do conhecimento da Libras, por parte de muitos profissionais, leva à utilização de outros recursos de comunicação, como os gestos. A vivência e a interação em Libras entre as crianças e a maior parte dos profissionais da escola com os bebês surdos tornaram-se um desafio, sendo ressaltada a necessidade de mais profissionais com o conhecimento da Libras para atender crianças surdas em diferentes espaços no cotidiano da educação infantil, na perspectiva de potencializar o seu desenvolvimento e a constituição de sua identidade.

As pesquisas identificadas e apresentadas apontam uma variedade de dados acerca da inclusão escolar de alunos surdos. Em relação à educação infantil, detectamos uma preocupação cada vez maior com esse nível de ensino, possivelmente porque é esse contexto é o “marco zero” (MENDES, 2010, p. 60).

Os dados dos estudos citados e de pesquisas com outros níveis de ensino têm identificado casos em que projetos de inclusão escolar bilíngue têm atendido bem às necessidades dos alunos surdos – não sem falhas, visto que estão em processo de implementação.

Como exemplo disso, citamos os relatos de Lacerda e Lodi (2004); Lodi (2010); Martins, Martins e Lacerda (2011), cujas propostas acatam o fundamento primeiro da educação bilíngue: o respeito pela Libras como primeira língua do sujeito surdo. Para essas autoras, nas experiências positivas, além da contratação de profissionais capacitados, as escolas contam com um currículo diferenciado e buscam constituir um ambiente bilíngue de fato: não apenas os surdos aprendem o português como segunda língua, mas os ouvintes também têm, em sua grade curricular, a disciplina Libras.

Como a escola é um território que possibilita, antes de qualquer coisa, a aproximação e a convivência. A educação infantil, esse lócus de processos educativos e socioculturais, desde cedo, ao priorizar o surdo, valorizando o contato com outros, surdos (adultos e crianças) e ouvintes, permite o aprendizado cultural que o leva a se subjetivar com seus iguais e com os outros, assim como a se

apropriar de sua língua e a ingressar em sua cultura, se constituindo como sujeito e como pertencente a diferentes grupos sociais.

As produções científicas apresentadas também dialogam com a abordagem histórico-cultural em sua maioria, algumas são baseadas nos estudos culturais e outras nos estudos foucaultianos, conforme identificação realizada pelos respectivos autores em seus estudos e, a discussão sobre a criança surda, ao abordar a educação infantil enfatizando mais o ensino da Libras ou o destaque a inserção tardia nesse nível de ensino da educação básica.

Poucas teses que investigam especificamente a criança surda na educação infantil e encadeando assim a problematização na formação docente por um lugar comum do diálogo e da luta pela constituição da escola bilíngue.

Percebemos, por meio da leitura de e da reflexão sobre as pesquisas destacadas, que já temos um número significativo de dados e informações sobre as ações e reflexões a respeito da inclusão da criança surda na educação infantil, mas, conforme também sinalizamos, muitas dessas pesquisas apenas tangenciam as questões que ora constituem barreiras às aprendizagens, ora se tornam motores potentes de práticas inclusivas.

Garantia de acesso ao conhecimento, de ter a língua e de ter o professor surdo, são elementos que são desafiantes, complexos, e constituem-se num ato responsável e responsivo, com condições para a criança se enunciar através de formas e práticas de viver a educação, a política e a prática bilíngue enquanto constitutiva do sujeito.

Nossa aposta é na escola que se disponibiliza e se prepara dia a dia para lidar com as possibilidades e desafios em relação à inclusão, à permanência e ao direito à aprendizagem da criança surda na educação infantil, contemplando as individualidades, as condições e as necessidades.

Repensar esse espaço é ressignificá-lo como possibilidade de encontro da comunidade linguística e de discussão curricular, especialmente no que se refere à inclusão da criança surda na instituição de educação infantil.



#### **4 A CRIANÇA SURDA E A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E DOS ESTUDOS DE BAKHTIN**

Neste capítulo, expomos argumentos e análises sobre a opção pela abordagem histórico-cultural, especialmente as contribuições de Vigotski e os estudos de Bakhtin. Primeiramente, procuramos contextualizar e exhibir elementos que possibilitem entender às proposições dessa abordagem acerca de desenvolvimento, de educação e de deficiência, para, em seguida, apresentar a abordagem histórico-cultural e as contribuições de Vigotski<sup>15</sup> sobre *Defectologia*,<sup>16</sup> e, também, dos estudos de Bakhtin. Nesse sentido, nesta fundamentação teórica procuramos conceitos e pressupostos que nos pudessem nos auxiliar na compreensão de nossa problemática.

A abordagem histórico-cultural tornou-se uma das teorias que mais chamam a atenção para a importância das experiências vividas, sociais e culturais, historicamente acumuladas, como condições de produção e construção de conhecimento.

Sobretudo Vigotski (1896-1937) ressalta a necessidade de compreender o psiquismo humano e as inter-relações entre desenvolvimento e aprendizagem, sem desprezar a cultura, a fim de entender e trabalhar com a heterogeneidade e singularidade entre sujeitos e/ou grupos.

---

<sup>15</sup>O nome Vigotski aparece nas publicações brasileiras de diferentes formas: Vigotski, Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vygotskii ou Vigotskii. Neste trabalho optamos pela grafia "Vigotski", conforme empregada pelo tradutor Paulo Bezerra e seguida por vários estudiosos brasileiros, tais como (MARTINS, 2011), mantendo nas citações as grafias conforme as obras utilizadas.

<sup>16</sup>Vigotski propunha que a defectologia deveria estudar os aspectos gerais do desenvolvimento da criança com deficiência, buscava entender em que medida as defasagens apresentadas por essas crianças tinham como origem o aspecto biológico ou a privação cultural.

Barroco (2007, p. 203) esclarece que a Defectologia é definida como campo integrado que abarca o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades.

Defectologia não deve limitar-se ao estudo quantitativo de seu objeto, mas investigar os processos gerais envolvidos no desenvolvimento e no comportamento da criança, pois o que interessa não é a deficiência em si, mas as suas consequências observadas pelo indivíduo (VICTOR, 2010, p. 61).

Como expõe Barroco (2007), recuperar os escritos de um autor marxista e soviético sobre a Defectologia para o âmbito da educação comum e especial brasileiras, em momento de plena defesa da educação inclusiva, implicava em se reconhecer a formação social do psiquismo diferenciado pela deficiência.

Algo fundamental se apresentava: se o psiquismo não era entendido como dado *a priori* em sua constituição e funcionamento, seria possível reconhecer o espaço da mediação de diferentes instituições sociais e de profissionais, para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiências. Nesse caso, ressaltamos o papel do professor e da instituição de ensino como fundamentais para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, sobretudo aqueles sob a condição de deficiência.

#### 4.1 A CONSTITUIÇÃO DO HUMANO

O ser humano, conhecido como o *Homo Sapiens Sapiens*<sup>17</sup> é uma subespécie do *Homo Sapiens*, pertencente ao reino animal, vertebrado, bípede, mamífero, da ordem dos primatas. A principal característica desses seres é sua racionalidade, ou seja, o pensamento, a capacidade de pensar. Mas o pertencimento a uma espécie não nos garante sermos seres humanizados e nem desenvolver as mais complexas formas de pensamento possíveis aos seres dessa espécie.

O que de fato nos assegura a humanização é o trabalho. Definido como atividade vital humana, o trabalho permitiu ao ser humano transformar a natureza e a si próprio, diferenciando-se das demais espécies exatamente por não se subjugar aos desígnios da natureza. Em outras palavras, o trabalho permite ao ser humano a transformação da realidade, enquanto as outras espécies apenas se adaptam a ela (PLATT, 2004).

---

<sup>17</sup>Homo Sapiens Sapiens significa “o homem que sabe o que sabe”.

O processo de humanização não é simples, linear ou garantido pelas condições biológicas dos seres humanos. O que permite a humanização são as relações sociais travadas pelos indivíduos, que se apropriam daquilo que a humanidade já produziu, se objetivam nessas produções (que não pertencendo ao mundo natural, obviamente, pertencem ao mundo da cultura) e assim objetivam novos elementos da cultura. A dinâmica do trabalho é, pois, a dialética apropriação-objetivação. Nessa relação, é fundamental, portanto, a transmissão da cultura acumulada pelas gerações anteriores, de tal modo que as novas gerações possam sempre evoluir, conforme o processo histórico-cultural denominado educação, que permite a formação de novas gerações.

Inicialmente, afirmamos que a educação é um processo inerente ao ser humano e é essa ideia de transmissão às novas gerações que sustenta essa afirmação. Os conhecimentos de mundo, sociais e culturais adquiridos pelos aprendizes durante seu desenvolvimento, têm, assim, papel fundamental para a aprendizagem, já que são a base para o desenvolvimento das estratégias de significação.

Quanto à criança, para Vigotski (1988) ela é, em essência, um ser social; desenvolve-se no plano das interações sociais, nas relações interpessoais estabelecidas na e pela linguagem, constituindo-se num processo contínuo de internalização das formas culturais da atividade. O desenvolvimento psicológico da criança segue uma trajetória de progressiva individuação, num processo que tem sua origem nas relações sociais e interpessoais, para transformar-se em individual, intrapessoal.

Na visão histórico-cultural, a pessoa se desenvolve significando as coisas do mundo e se reconhecendo inserida no meio social. Conseqüentemente, as formas de ser e agir são construídas e reconstruídas nessas relações. O homem, então, é marcado por suas experiências e relações com o mundo.

Para Vigotski (1993), as ações humanas são mediadas por outras pessoas, por instrumentos e signos. Como parte da rede de mediações, a linguagem assume

função central, pois é através dela que o sujeito se comunica e vai se fazendo indivíduo em suas interações. Assim, ela não é apenas meio de comunicação, pois, estende-se a todo o desenvolvimento da criança que, por sua vez, implica a contínua relação com a cultura na qual ela está inserida.

O ser humano vive num mundo de cultura e de atividade humana. Por questões de sobrevivência, o homem teve a necessidade de dominar a natureza e, em sua organização social, partindo do trabalho, ele criou os instrumentos para as suas ações e para as suas produções. O ser humano vai fazendo parte da história e vai criando e sendo criado por objetos mediadores e por meios culturais desenvolvidos historicamente.

A constituição do homem é socialmente mediada. O desenvolvimento infantil envolve processos de imitação através dos quais o sujeito vai conhecendo e descobrindo o mundo. O outro se torna como que um espelho para a criança. Mas ela não apenas reproduz modelos. Aos poucos ela vai além. Passa a explorar o mundo ao seu redor, percebendo aspectos novos e começando a agir de forma mais autônoma. Contudo, cada maneira nova de experiência cultural não surge simplesmente de fora, independentemente do estado do organismo num dado momento do desenvolvimento, mas o organismo, ao assimilar as influências externas, ao assimilar toda uma série de formas de conduta, as assimila de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se acha (VIGOTSKI, 1995, p.155).

Ao alcançar etapas superiores de seu desenvolvimento, o indivíduo começa a ter domínio de si mesmo, num funcionamento apoiado na auto-regulação, tomando como objeto de atenção suas próprias ações e atitudes. Quem domina as forças externas da natureza também subordina o seu próprio comportamento e, da mesma maneira, a criança dominará as formas de conduta a partir de um funcionamento que, na origem, é de inter-regulação.

Vigotski (1996) trouxe elementos teóricos e experimentais para o surgimento de uma psicologia que possibilitasse a construção de um sujeito social por meio da compreensão da constituição desse sujeito e da subjetividade em processo. Para tanto, pesquisou os sistemas psicológicos que ocorrem no processo de individuação do homem, levando em consideração o desenvolvimento da subjetividade como fator decisivo. Esse processo não desvincula o homem de sua inserção social e histórica em uma cultura.

O autor postula ainda que a cultura é constitutiva do psiquismo humano, não o modelando, mas possibilitando que esse, por meio de suas ações individuais, a recrie e a negocie consigo mesmo.

O aspecto cultural está ligado aos meios socialmente estruturados, pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que vai dispor para dominar essas tarefas (LURIA, 1988). O autor cita a linguagem como um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade.

O elemento histórico funde-se ao aspecto cultural à medida que os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento são criados e aperfeiçoados ao longo da sua história social. Nessa direção, Luria (1988) cita que instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente as capacidades do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aprimoramento no futuro.

Vigotski (1986, 1996) concebe o homem como um ser sociocultural, afirmando que seu desenvolvimento se dá inicialmente no plano intersubjetivo (das relações sociais) e, depois, no plano intrasubjetivo (envolvendo o processo de internalização). No desenvolvimento assim concebido, a linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo ou, ainda, a concepção de que o sujeito não significa o mundo para, a partir de então, representá-lo pela linguagem, e sim que essa significação se constrói também pela própria linguagem.

Dessa forma, apostamos na linguagem como forma fundamental de interação e significação, de apropriação de conhecimentos e de formação do sujeito. Logo, entendemos que o relacionar com os outros e com as coisas do mundo se dá pela vivência da linguagem, cuja mediação ocorre por meio e na língua.

Através do outro, o sujeito internaliza e reelabora significações do mundo, num processo movido essencialmente pelo desenvolvimento da linguagem. A internalização é um processo que se dá nas relações sociais, mas que implica o

papel do sujeito, que não apenas absorve as experiências, mas as converte e reconstrói.

A cada momento da história temos essas mediações sociais, como condição para o agir humano, que possibilita ao homem ser um membro da cultura e da história. O pensamento do ser humano vai ganhando força na interação com outros, por meio das trocas de palavras e gestos e de práticas discursivas. Dominando essas práticas, o sujeito pode transitar por esferas da cultura e desempenhar variados papéis sociais.

As estruturas do discurso, quando dominadas pela criança, transformam-se nas estruturas básicas do pensamento. Dessa forma, o pensamento desenvolve-se pelos instrumentos linguísticos e, conseqüentemente, pela experiência sociocultural da criança.

Vigotski (1988) atribuiu, assim, à linguagem um papel central para a constituição dos sujeitos, ressaltando a importância da palavra como signo verbal privilegiado e como unidade do pensamento verbal. Essa relação entre pensamento e linguagem não é unidirecional e, tampouco, estática, pois os significados das palavras são dinâmicos, transformando-se com o desenvolvimento das crianças e mudando com o funcionamento do pensamento. Como essa alteração se dá na natureza interna do significado da palavra, modifica-se também a relação entre pensamento e linguagem. Dessa forma, a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento e é a mais direta expressão da natureza da consciência humana.

Do mesmo modo, a palavra como signo ideológico e, portanto, social, é tida para Bakhtin e Volochinov (1992) como central para a constituição do ser humano, por ser o material privilegiado da comunicação e o material semiótico da vida interior, da consciência. A palavra penetra em toda e qualquer relação estabelecida entre os indivíduos; é a trama para a tessitura de todas as relações sociais, em todos os domínios.

Assim sendo, a atividade mental é construída no processo de interação verbal, manifestando-se no terreno semiótico. Dessa forma, qualquer atividade mental, se não considerada no contexto social no qual o indivíduo está inserido, torna-se obscura e inacabada, pois todo pensamento é engendrado pelos signos ideológicos, assimilados e construídos anteriormente nas interações verbais.

Esses autores contrapõem-se, dessa forma, aos estudos de base biológica que consideram a atividade mental (discurso interior) desvinculada do contexto sócio-cultural. Compreender, para eles, é relacionar o signo (interior e exterior) com a situação em que ele se forma, pois ela se apresenta como a totalidade dos fatos que constituem a experiência exterior, ao mesmo tempo em que acompanha e esclarece o signo interior. Compreender, portanto, não é um ato solitário do sujeito, mas sim uma forma de diálogo, um efeito de interação verbal, de construção de sentidos, no qual leitor, autor e texto participam ativamente e no qual a palavra revela-se como produto vivo das interações das forças sociais.

Vigotski (1988) afirma que a linguagem deve ser estudada e reconhecida como um instrumento social com implicações diretamente relacionadas à aprendizagem e o trabalho educativo precisa ser orientado para a apropriação de elementos culturalmente importantes, a fim de favorecer o desenvolvimento mental e cognitivo, possibilitando ao sujeito, então, significar o mundo.

Por meio da linguagem/língua, a criança se constituirá como sujeito sócio-histórico, porque, por intermédio dela, a criança vai entrar em contato e se apropriar das manifestações linguísticas de seu grupo. De acordo com Vigotski (1996, p. 40),

o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Assim como qualquer outro sujeito, entendemos que o desenvolvimento da pessoa surda é cultural, concebido como resultado de um processo por meio do qual se

relacionam, dialeticamente, quatro planos genéticos que articulam diferentes fatores implicados, a saber: a filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.<sup>18</sup>

Para Vigotski (1988), esse desenvolvimento deve ser pensado pela mediação com que o indivíduo se relaciona com o ambiente, pois, na condição de sujeito do conhecimento, ele não tem acesso direto aos objetos, mas apenas a sistemas simbólicos que representam a realidade. É por meio dos signos e do significado dos instrumentos que ocorre o contato com a cultura. Sob esse aspecto, a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores<sup>19</sup>. Ela constitui um sistema simbólico, elaborado no andamento da história social do homem, que organiza os signos em estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear, destacar as qualidades, e estabelecer relações entre os objetos.

Para Vigotski (1988, p.108), “[...] a linguagem e o sujeito emergem numa relação de mútua constituição” e, embora distintos, pensamento e linguagem estão inter-relacionados. Pode-se dizer que, no início do processo de desenvolvimento da linguagem, as palavras se referem a objetos e, através da necessidade de comunicação, passa-se para um nível superior de generalização. É também a linguagem (através das palavras) que desenvolve a capacidade dos sujeitos em relação à abstração, ao planejamento e à antecipação de suas ações.

No início da fala de uma criança, é a fala do outro que dirige sua ação e isso vai, aos poucos, se modificando, ou seja, a criança passa a ser capaz de afetar a ação do outro com suas próprias palavras.

O que se sabe é que o pensamento existe por meio das palavras e que passa por diversas transformações até se tornar fala (o pensamento não é plenamente acompanhado pela fala, isto é, nem tudo o que pensamos falamos exatamente).

---

<sup>18</sup>A filogênese se refere ao pertencimento do indivíduo à espécie, à história da espécie animal; a sociogênese relaciona o sujeito com o seu grupo social; a ontogênese enfoca o desenvolvimento do ser; e a microgênese se refere ao estudo de processos que emergem da história individual do sujeito.

<sup>19</sup>Trata-se de uma visão abrangente, à qual ele vincula a possibilidade de vários tipos de investigação e diretrizes metodológicas amplas que buscam atender a duas teses fundamentais: de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções (GOES, 2000, p. 12-13).



## 4.2 DESENVOLVIMENTO HUMANO E LINGUAGEM

Vigotski (1993) estabelece duas funções básicas para a linguagem<sup>20</sup>: o intercâmbio social (para se comunicar com seus semelhantes), e o pensamento generalizante (a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual). É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento do pensamento, isto é, a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Vigotski (1993) considera que o pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias diferentes e independentes, antes que ocorra a estreita ligação entre esses dois fenômenos. Podemos, assim, estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual; e, no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-linguístico.

A fase pré-intelectual da linguagem seria caracterizada como linguagem sem a função de signo, funcionando muito mais como expressão emocional e de comunicação difusa com os outros, enquanto que a fase pré-linguística do pensamento se caracteriza pelo uso da inteligência prática e pela utilização de instrumentos para conseguir determinados objetivos. Num determinado momento do

---

<sup>20</sup> Prestes (2010) discute que, no Brasil, o livro *Michlenie e retch*, de Vigotski, foi traduzido com os títulos *Pensamento e linguagem* e *Construção do pensamento e da linguagem*. Entende que a tradução da palavra russa *retch* poderia estar mais ligada à *fala* em português do que ao termo *linguagem*. Poderia estar se referindo à relação *pensamento e fala*. Considera que a fala seria:

“A defesa de que a palavra *retch* está muito mais relacionada a fala e não a linguagem pode ser feita baseando-se apenas em dicionários. Mas, ao aprofundarmos os estudos de suas obras, descobrimos que Vigotski refere-se a relação entre o pensamento e a fala, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita. Para Vigotski a fala e o pensamento são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em um certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando lugar a unidade pensamento e fala que é o pensamento verbal” (PRESTES, 2010, p. 176).

Fala e o pensamento são processos psicológicos singulares, distintos, mas em certo momento da ontogênese, unem-se. Doravante dão lugar à unidade pensamento e fala, resultando no pensamento verbal. Para Paulo Bezerra, que traduziu para o português *A construção do pensamento e da linguagem*, *riéch* em russo significa “fala, discurso, linguagem, conversa, capacidade de falar”, e a escolha do termo *linguagem* ao invés de *fala* foi uma opção considerando suas obras e conceitos empregados, quando, por exemplo, revisa os escritos de Piaget tratando da linguagem interna, linguagem egocêntrica.

desenvolvimento filogenético (por volta dos dois anos), essas duas trajetórias se unem e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional, possibilitando, assim, a transformação do biológico no sócio-histórico.

O ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem, mas não elimina a presença da linguagem sem pensamento (como na linguagem puramente emocional ou na repetição de frases decoradas), nem mesmo do pensamento sem linguagem (nas ações que requerem o uso da inteligência prática, do pensamento instrumental). No entanto, o pensamento verbal passa a predominar na ação psicológica tipicamente humana.

Pelo fato de ser a função generalizante da linguagem que a torna um instrumento do pensamento, e a abstração se dar somente através da linguagem, é que Vigotski supõe um processo de internalização da linguagem, que ele vai chamar de fala interior, como forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo. É um discurso sem verbalização, voltado para o pensamento e com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas (dialeto pessoal).

A gênese da fala interior, segundo Vigotski (1993), está na fala egocêntrica, ou seja, a criança inicialmente utiliza a fala socializada com a função de comunicar, de manter contato social. Com o decorrer do desenvolvimento, é capaz de utilizar a linguagem como instrumento de pensamento, com a função de adaptação pessoal. A transição entre a fala socializada e a fala interior é a fala egocêntrica. Esta é a fala da criança quando dialoga alto consigo própria, quando “fala sozinha” (isto acontece por volta dos três anos de idade). À medida que a criança se desenvolve, a fala egocêntrica e a fala exterior vão se diferenciando, e o aspecto vocal vai desaparecendo gradualmente, transformando-se em linguagem interior.

A decrescente vocalização da fala egocêntrica indica o desenvolvimento de uma abstração do som, da aquisição de uma nova capacidade que é a de “pensar as palavras”, ao invés de pronunciá-las. Isso evidencia que o desenvolvimento está se voltando para a fala interior. Enquanto na fala exterior o pensamento é expresso por

palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento. A fala interior é, em grande parte, o pensamento em significados puros.

Vigotski postula, para o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, a mesma trajetória das outras funções psicológicas. O percurso é da atividade social, intersíquica, para a atividade individualizada, intrapsíquica. É por meio da fala interior que a criança desenvolve conceitos e significações, é através da fala interior que alcança sua identidade, é por meio da fala interior, finalmente, que constrói referenciais de mundo. Portanto, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. E o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VIGOTSKI, 1993).

Vigotski (1993) aponta que é na interação com outra pessoa que a criança adquire a linguagem, e esta é sempre, ao mesmo tempo, social, intelectual e emocional na sua função, pois todo pensamento expressa as necessidades e interesses pessoais. A consequência dessas tendências interativas diversas reflete-se na escolha da modalidade de linguagem ou na língua que ela privilegiará nas suas interações.

Na visão histórico-cultural, o indivíduo desenvolve seu psiquismo significando as coisas do mundo, as relações entre elas e se reconhecendo inserido no meio social. Consequentemente, as formas de ser e agir são construídas e reconstruídas nessas relações. O sujeito, então, é marcado por suas experiências e relações com o mundo.

Para Vigotski (1993), as ações humanas são mediadas por outras pessoas, por instrumentos e signos. Como parte da rede de mediações, a linguagem assume função central, pois é através dela que o sujeito se comunica e vai se fazendo indivíduo em suas interações. Assim, ela não é apenas meio de comunicação, pois estende-se a todo o desenvolvimento da criança, que implica a contínua relação com a cultura da qual participa, se faz humanizada ao viver num mundo de cultura e de atividade humana. Para tanto, não repete ou reedita os percursos da filogênese, visto que o homem, por questões de sobrevivência, teve a necessidade de dominar

a natureza e em sua organização social. Assim, partindo do trabalho, ele criou os instrumentos para as suas ações e para as suas produções.

A criança não precisa trabalhar a natureza e inventar a linguagem ao entrar em cooperação com seus pares. Antes, convive com o já criado, incluindo nisso a linguagem, os usos e costumes, o domínio de dados processos e procedimentos ante a realidade, da forma como se lhe apresenta, ou seja, o ser humano vai fazendo parte da história, e vai criando e sendo criado por objetos mediadores e por meios culturais desenvolvidos historicamente.

A constituição do homem é socialmente mediada. O desenvolvimento infantil envolve processos de imitação através dos quais o sujeito vai conhecendo e descobrindo o mundo. O outro se torna como que um espelho para a criança. Mas ela não apenas reproduz modelos. Aos poucos ela vai além. Passa a explorar o mundo ao seu redor, percebendo aspectos novos e começando a agir de forma mais autônoma. Contudo, cada maneira nova de experiência cultural não surge simplesmente de fora, independentemente do estado do organismo num dado momento do desenvolvimento, mas o organismo, ao assimilar as influências externas, ao assimilar toda uma série de formas de conduta, as assimila de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se acha (VIGOTSKI, 1995, p.155).

Ao alcançar etapas superiores de seu desenvolvimento, a criança começa a ter domínio de si mesma, num funcionamento apoiado na auto-regulação, tomando como objeto de atenção suas próprias ações e atitudes. Quem domina as forças externas da natureza, também subordina o seu próprio comportamento e, da mesma maneira, a criança dominará as formas de conduta a partir de um funcionamento que, na origem, é de inter-regulação.

Através do outro o sujeito internaliza e re-elabora significações do mundo, num processo movido essencialmente pela internalização e pelo desenvolvimento da linguagem. A internalização é um processo que se dá nas relações sociais, implicando o papel do sujeito que não apenas absorve as experiências, mas as converte e reconstrói.

A cada momento da história temos essas mediações sociais como condição para o agir humano o qual possibilita ser um membro da cultura e da história. O pensamento do ser humano vai se constituindo a partir da inteligência prática e vai

se complexificando de tal forma que pode apreender os objetos e fenômenos em suas múltiplas relações, inicialmente por meio das trocas de palavras e gestos, através de práticas discursivas e, depois, em meio ao longo processo de formação de conceitos durante a infância, com seu ápice na adolescência, se forma a capacidade de pensar de modo mais elaborado, permitindo a generalização. Dominando, de modo mais ou menos abrangente essas práticas, o sujeito pode transitar por esferas da cultura e desempenhar variados papéis sociais.

As palavras, que são os signos constitutivos de uma língua, podem ter um significado comum para as pessoas, mas sentidos bastante diversos para cada uma delas (VIGOTSKI, 1993). Com isso podemos dizer que a linguagem permite que as pessoas de uma comunidade possam se compreender e, ao mesmo tempo, que múltiplos sentidos fiquem em circulação, configurando a polissemia da palavra. Essa polissemia enriquece a vida da sociedade, levando cada pessoa a ter a sua singularidade, mesmo no contínuo processo social de formação da genericidade – do gênero humano em cada uma.

A linguagem não apenas representa cognições construídas independentemente dela mas participa da significação das coisas do mundo. A significação das experiências de vida forma-se na relação com a palavra ao participar da vivência direta com o objeto, abstrair e generalizar suas prioridades. Por isso, a linguagem organiza os processos mentais, como a memória, a atenção e o raciocínio, além de ser planejadora de nossas ações sobre o ambiente.

Como Vigotski (1988), Bakhtin (2004) também identifica o papel da linguagem nos processos mentais e reforça o seu caráter contextual e social. Para Bakhtin, a língua e a fala não podem ser pensadas separadamente, pois estão indissolivelmente ligadas.

Fundamentados nessa ideia, entendemos que o atraso da linguagem que o surdo experimenta causa danos sociais, emocionais e cognitivos. Nesse sentido, observamos que a linguagem possui tanto a função comunicativa quanto a função de organização do pensamento, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento cognitivo dos surdos, conforme os autores citados. Com base

nessa perspectiva, torna-se possível entender que não é apenas a fala o único meio que o surdo possui para criar significado, mas toda e qualquer forma que envolve significação.

Sendo a linguagem um conhecimento que se constitui no cotidiano, porém aprendido nas relações sociais, garantir o aprendizado da língua de sinais pelas crianças surdas constitui-se fator indispensável na sua constituição psíquica. Negar essa importância significa negar a essas crianças o direito de se apropriar dos conhecimentos constituídos ao longo da história pela humanidade. Somente a partir desse pressuposto garantido teremos condições de avançar na educação de surdos.

Em outras palavras, só podemos nos perceber sujeitos e indivíduos no interior das relações sociais, dialógicas. “Diálogo no sentido bakhtiniano que não tem nada de harmônico e que é muito mais uma arena. Discussões, discordâncias, mas também um profundo entendimento” (BRAIT, 2006, p. 107).

Na perspectiva histórico-cultural, o nosso reconhecimento como sujeitos implica necessariamente o reconhecimento do outro, ou seja, todo o curso do desenvolvimento humano acontece primeiro nas relações sociais, e, depois individualmente.

Bakhtin (2004) também contribui para esta pesquisa na constituição categórica do que denominou *dialogismo* e *polifonia*: a primeira pode ser compreendida por meio do princípio de que a constituição do social e do sujeito se constrói em meio a relações sociointeracionais e tem como condição para existir a possibilidade da linguagem – mas não qualquer concepção de linguagem: uma concepção dialógica da linguagem, fundada na comunicação; a segunda pode ser definida pela convivência e pela interação de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes que não se misturam.

Assim, buscamos contribuir com a ideia de que a pluralidade, a voz do outro e do sujeito em pesquisa configuram diálogos notáveis que fundam as experiências humanas ao buscar a síntese da composição do outro em si, revelando que não há relação social sem que a interação seja reconhecida.

Bakhtin traz também o conceito de dialogismo, uma concepção dialógica em que a interação social é o centro das questões, como chave principal do seu pensamento, e a filosofia da linguagem como a sua pedra angular, uma vez que a constituição do social e do sujeito se constrói em meio a relações sociointeracionais e tem como condição para existir a possibilidade da linguagem – mas não qualquer concepção de linguagem – uma concepção dialógica da linguagem, fundada na comunicação.

Por *dialogismo* entendemos, então, uma categoria essencial da natureza da linguagem (e, por extensão das ciências humanas, que é toda ela enunciados e linguagem), que afirma somente existir a palavra, o signo, o enunciado e a linguagem na interação entre indivíduos, entre centros de valor relacionados a algum tipo de atividade humana (esferas ideológicas) que se entrecruzam, se complementam, discordam e se questionam, concordam e se reforçam, etc., numa cadeia de atividade e responsividade. Essa dialogicidade apresenta três dimensões (FARACO, 2003, p. 48):

1. todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”. Todo enunciado é uma réplica, não existe fora da corrente discursiva da comunicação;
  2. todo dizer é orientado para a resposta. Todo enunciado espera uma réplica, uma atitude responsiva ativa, presume um interlocutor, seja ele o sujeito empírico mais imediato, o “auditório social”, o “superdestinatário”;
- todo dizer é internamente dialogizado. Todo enunciado é uma articulação de múltiplas vozes sociais, é o ponto de encontro e confronto dessas vozes, é heteroglótico.

Na compreensão dialógica da linguagem, a unidade concreta e real da comunicação é o enunciado, a unidade da comunicação, da interação, só existindo na forma concreta dos enunciados de um indivíduo social, e tem os seus limites e propriedades definidas com base na relação de comunicação concreta em que existe.

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade de fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2004, p.79).

Assim, concebe-se o dialogismo como espaço interacional entre o Eu e o Outro (os significados, os sentidos dão-se nesse encontro) já que a palavra é nossa, mas traz sempre em si a perspectiva da outra voz.

Ao discutirem o dialogismo como concepção central das condições de constituição das relações sociais, os autores de *Marxismo e filosofia da linguagem* tomam um aspecto fundamental para compreensão da construção discursiva dos enunciados: a noção de signo ideológico.

Bakhtin (2004 p. 307) destaca que as ciências humanas perpassam a ciência do espírito, a ciência filológica, em que “[...] o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)”, é um ato criativo de enunciação dos seres humanos. Desse modo, o autor considera que “[...] Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”.

Para Bakhtin (2004, p. 394), ao dialogarmos com os outros, em diferentes tempos e espaços, sobre o objeto estudado, “[...] o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível”. Há, portanto, nesse objeto, encontros de palavras e encontros de vozes, em que o conhecimento só se realiza mediante a interação verbal de duas consciências entre o eu e o outro, em um movimento dialógico.

Essa relação dialógica entre os sujeitos é pontuada pelo filósofo russo como um processo de interlocução, pois “[...] não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico [...] nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados” (BAKHTIN, 2004, p. 410), podem ser estáveis, eles sempre estão em processo de renovação, pois a língua é viva.

Todo enunciado apresenta uma autoria que revela tanto quem fala quanto o lugar de onde se fala – as outras vozes ressaltadas ou silenciadas no enunciado. Consideramos, assim, que este é o papel da pesquisa em ciências humanas: manter viva a cadeia discursiva, gerando sempre novas perguntas, novos diálogos e possibilidade de compreensão do passado, presente e futuro.



#### 4.2.1 A perspectiva enunciativa da linguagem

A proposição geral de que homem deve ser visto em sua natureza social e histórica é também assumida por Bakhtin. Desde o início da vida, o sujeito está mergulhado num mundo linguístico e a formação de sua consciência se dá pelas condições concretas de existência dentro de uma sociedade.

Em sua teoria da enunciação, Bakhtin (2002) dá ênfase ao princípio da dialogia e concebe a linguagem em seus aspectos linguísticos e discursivos. O diálogo entre duas pessoas face a face é apenas um tipo de relação dialógica, pois as interações através do discurso podem abranger pessoas que não estão em presença, assim como uma pessoa em relação com ela própria. Em todos esses casos está em questão um auditório social, até quando o sujeito tem um diálogo consigo mesmo. Não é possível apropriar-se da linguagem, enunciar ou reconhecer-se sem o outro.

Distinguindo e inter-relacionando as esferas da língua e do discurso, Bakhtin (1997) argumenta que é importante não assumir que o processo de interação verbal é uma realização do sistema abstrato da língua, nem um ato de criação individual e, sim, assumir que ele é linguagem em acontecimento, é discurso.

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma (BAKHTIN, 1997, p.293).

A língua é usada para estabelecer relações com as outras pessoas e provém da necessidade do homem de expressar-se e de exteriorizar-se. Mas a utilização da língua é efetuada em forma de enunciados. Estes podem ser orais e escritos, mas cada um deles reflete suas condições específicas e suas finalidades, envolvendo necessariamente sujeitos em interação verbal.

Sempre um enunciado é dirigido a alguém e é acolhido por alguém, que responde de alguma forma ao primeiro, num determinado contexto social. Cada enunciado é um elo na corrente da comunicação verbal. Isso implica que, quando diferentes falantes estão comunicando-se entre si, aquilo que dizem está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados.

Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. É por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p.316)

Estamos sempre em relação com as pessoas e pressupomos coisas quando falamos algo para alguém. O que dizemos relaciona-se com o que já foi dito antes. Quando um locutor fala alguma coisa, o objeto do seu discurso já foi abordado por alguém antes dele; por isso ele não é o primeiro a falar sobre algo. O objeto de seu enunciado já foi envolvido por diferentes pontos de vista, foi esclarecido e discutido por outras pessoas.

[..] a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro [...] As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1997, p. 314).

Nossa fala e nossa compreensão da fala do outro implica o processo de assimilação e implica a postura ativa do falante e do ouvinte. Ao falar, nos subordinamos a normas discursivas. Não podemos dizer qualquer coisa em qualquer lugar.

Importa, assim, considerar a linguagem enquanto discurso e entender que um sujeito fala buscando ou ecoando os dizeres alheios, porém assimilando ativamente as palavras do grupo social.

Para Bakhtin, além de ocorrer a incorporação de enunciados anteriores, que caracteriza o acontecimento dialógico como polifônico, há o fato de que as palavras que compõem os enunciados têm variados modos de interpretação que serão construídos no momento da interlocução e em função de seu contexto. Por isso, a atenção às dimensões da polifonia e da polissemia é imprescindível na análise dos processos enunciativo-discursivos.

A interação verbal tem esse caráter dinâmico e, ainda, um funcionamento em que locutor e ouvinte assumem posturas ativas. O locutor é, de certa forma “um respondente”, pois diz algo marcado por discursos anteriores. Não é o primeiro

locutor a abordar o objeto do discurso, e seu dizer “pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores - emanantes dele mesmo ou do outro” (BAKHTIN, 1997, p.291). Além disso, ele fala com certa intenção discursiva, certa pressuposição, certa expressividade, buscando afetar o ouvinte.

O ouvinte, por sua vez, não se mantém passivo enquanto o locutor enuncia. Ao contrário, ele assume uma postura responsiva ativa: “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Nesse sentido, quando pensamos na criança surda ressaltamos a importância da aquisição da Língua de Sinais o mais precocemente possível, uma vez que é ela que vai possibilitar a trajetória da linguagem socializada para a interiorizada.

A Língua de Sinais, por ser uma língua visual-espacial, é completamente acessível à criança surda, dessa forma, é por meio dela que a criança surda poderá adquirir mais facilmente a linguagem interiorizada. As Línguas de Sinais, assim como as línguas orais,

são línguas naturais, que utilizam o canal viso manual, criadas por comunidades surdas através de gerações. Estas línguas, sendo diferentes em cada comunidade, têm estruturas gramaticais próprias, independentes das línguas orais dos países em que são utilizadas. As Línguas de Sinais possuem todas as características das línguas orais como a polissemia, possibilidade de utilização de metáforas, piadas, jogos de linguagem e etc. (GOLDFELD, 1997, p.11).

Barroco (2007) estuda sobre a vida de pessoas surdas na Rússia, dimensionando a ciência e o atendimento educacional à época de Vigotski e anterior a ela, o que levou o autor a assumir dadas defesas para a educação de surdos. Ao reconhecer a participação dos surdos no trabalho enquanto sujeitos comuns, distanciando de uma perspectiva da invalidez e da filantropia, essa relação não era por serem minorias ou não, mas uma manifestação a favor da garantia de formas superiores de colaboração.

Em torno dos anos de 1930, Vigotski reconhece como essencial a interação entre a primeira língua (língua de sinais) e a língua dominante da sociedade (língua escrita e /ou falada), sendo que o resultado é a praticado bilinguismo,

uma realidade objetiva que se impunha. Defende que, ao se retirar da criança a comunicação ela irá ser deficiente em seus processos de pensar (BARROCO, 2007, p. 325).

Vários autores (SANCHEZ, 1990; BEHARES, 1993; MOURA, 1996; SKLIAR, 1997; e outros) ressaltam que a educação não é somente bilíngue, permanecendo no plano estritamente linguístico, mas é também bicultural, na medida em que os surdos, formando uma comunidade linguística minoritária, vão compartilhar valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios.

Cabe lembrar que tanto a criança surda quanto os pais ouvintes estão em processo de apropriação da Língua de Sinais na interação com adultos surdos. Skliar (1997) refere a diferença de função que cumpre cada uma das línguas no intercâmbio social.

#### 4.3 A CRIANÇA SURDA COMO SUJEITO DE APRENDIZAGEM

No presente trabalho nos referenciamos pela abordagem histórico-cultural no que tange à participação da linguagem no desenvolvimento do indivíduo e na abordagem enunciativa para tratar da dinâmica dos processos dialógicos. Afirmam a importância da interação social para o desenvolvimento da linguagem, da aquisição da linguagem que se faz “de fora para dentro” (do social para o individual). Tais aproximações nos fazem eleger os dois autores para embasar nossas reflexões sobre a educação dos surdos, embora Bakhtin nunca tenha escrito sobre os surdos. Sinalizamos nosso olhar e nossa aposta de que a comunicação entre professor e aluno surdo, criança ou adulto, e o progresso dos processos de aprendizagem e desenvolvimento se tornam viáveis quando se respeita a especificidade do estudante e quando suas necessidades reais são compreendidas. Acreditamos que, para que uma pessoa ouvinte se comunique com uma criança surda, alguns elementos são fundamentais, entre os quais a Língua de Sinais.

São complexas as possibilidades de relação eu-outro além de nem sempre serem tão simétricas, pois a linguagem não é transparente e, por intermédio dos autores, polissêmica e polifônica. Portanto, a discussão sobre o processo intersubjetivo

implica um aprofundamento sobre a constituição do sujeito na relação, considerando que esse sujeito não é dado, não está pronto, mas que, ao interagir, se completa e se constrói na sua fala e na fala do outro.

De acordo com os princípios teóricos postulados pelos dois autores, o surdo, como qualquer pessoa, necessita de uma língua que possa ser adquirida espontaneamente e o desempenho acadêmico e social de crianças surdas só pode ser alcançado se, no espaço escolar, forem contempladas suas condições linguística e cultural.

Nessa perspectiva, a aceitação de uma língua implica sempre a aceitação de uma cultura, conforme lembra Behares (1993). Para esse autor, a passagem para a educação bilíngue significa uma mudança ideológica com respeito à surdez, e não uma mudança meramente metodológica. Ele afirma que a educação bilíngue se propõe a transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, abandonando as práticas clínicas e terapêuticas, o que parece vir ao encontro do pensamento de Vigotski: “Na psicologia, o problema da criança deve ser apresentado e compreendido como um problema social, porque o aspecto social, antigamente diagnosticado como secundário e derivado, de fato é o fator principal e primário” (VIGOTSKI, 1988,1996).

Para partilharmos das reflexões e problematizações de diferentes autores sobre as atribuições do AEE e dos processos de escolarização do aluno surdo ou da criança surda na escola comum, buscamos, na perspectiva histórico-cultural, especificamente em Vigotski (1996), elementos que pudessem ajudar no entendimento da aprendizagem e desenvolvimento na infância da criança surda na educação infantil, especialmente no que se refere à complementação do currículo comum pelos recursos e apoios do AEE e pela educação bilíngue.

Partindo deste referencial teórico a respeito da linguagem, como encarar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança surda? Se a linguagem exerce um papel mediador na relação com o mundo e na construção da subjetividade, como se dará a construção das funções psicológicas superiores, funções essas atravessadas pela linguagem, pelo pensamento e pela abstração que evidenciam o sujeito cultural.

Uma vez que as crianças surdas fazem (ou podem fazer) uso predominante de uma língua não utilizada por muitos de seus “outros sociais”. Esses questionamentos representam uma pequena parte de algumas dúvidas e questões que ainda temos em relação à educação da criança surda. Eis um dos desafios da educação sair do plano biológico e assumir um caráter cultural, ético, ato responsável de acordo com os autores.

Apontando o papel da linguagem no processo de interação e na própria formação da consciência, Vigotski (1989) nos leva a crer que a criança surda encontra-se por demais prejudicada em função das insuficientes oportunidades oferecidas pelo grupo social e, em termos da experiência escolar, em função do fato de que o professor e o estudante não partilham a mesma linguagem.

Não podemos negar que o desenvolvimento da criança surda estará, com certeza, comprometido, dependendo, entre outras coisas, da condução que se der às suas experiências de linguagem. Vigotski (1989) nos textos apresentados em “Fundamentos de Defectologia”, sinaliza mudanças em sua maneira de pensar o desenvolvimento da criança surda, que vêm em consequência do seu contato com esses sujeitos em situações de aprendizagem.

Inicialmente, no texto produzido em 1925 (“Princípios de educação social para crianças surdas”), o autor apresenta-se favorável à oralização como sendo básica para que o surdo possa abandonar a “mímica” (denominação então corrente para a língua de sinais), uma vez que esta se apresenta como um recurso mais fácil para ele. Ao mesmo tempo, Vigotski parece então contrário às técnicas de oralização utilizadas na época, considerando-as como geradoras de uma “fala morta”.

No texto intitulado “O coletivo como fator no desenvolvimento da criança anormal” (VIGOTSKI, 1989), o autor propõe o que denomina de poliglossia, ou seja, a utilização de múltiplos recursos para que o surdo tenha acesso à linguagem. A mudança de análise consiste no fato de que a oralização parece não mais prevalecer como objetivo central.

Entre os múltiplos recursos apontados, o autor salienta a importância da “mímica” e da linguagem escrita no processo de desenvolvimento da criança surda. A “mímica” não se constitui como um inimigo, mas como um aliado no acesso à linguagem falada e aos conhecimentos sistematizados.

A mímica é uma linguagem verdadeira em toda riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras formadas artificialmente está desprovida de sua riqueza vital e é somente uma cópia sem vida da linguagem viva (VIGOTSKI, 1989, p. 190).

Observamos que, nos textos sobre “Fundamentos da Defectologia”, as discussões sobre a educação especial enfatizam que o relevante para uma proposta pedagógica são as potencialidades da criança e não o que lhe falta, ou sua deficiência.

As dificuldades que a criança surda enfrenta não estão ligadas diretamente à falta de audição. A surdez só é percebida pela criança surda como falta ou ausência se o ambiente no qual ela está inserida reage negativamente a essa condição.

Vigotski (1989) sugere que a educação deve ser a mesma no que se refere a metas e objetivos, tanto para as crianças consideradas normais como para as que possuem alguma deficiência. Em razão dessa visão crítica de deficiência e educação especial, a criança passa a ser percebida como um indivíduo não com possibilidades a menos, mas com possibilidades diferentes, abandonando-se o caráter clínico e propondo-se uma educação voltada para a inserção social mais efetiva.

A clínica, preocupada em medir e classificar, leva a um trabalho estático, lento e com baixas expectativas em relação à criança. A proposta educacional organizada a partir dessa visão clínica acabava não levando em conta a dinâmica implicada no desenvolvimento da criança que apresenta alguma dificuldade.

Para Vigotski (1989), não existe uma psicologia específica para os casos de deficiência; existem particularidades que deverão ser estudadas na investigação do desenvolvimento e levadas em conta no processo educacional das crianças.

Também das ideias do autor, depreende-se que o professor que trabalha com crianças com alguma deficiência deverá planejar e atuar sempre na “zona de desenvolvimento proximal” de seus alunos, isto é, propiciando um contexto de construções em que as funções que se encontram emergentes ou que estão para se tornar desenvolvimento efetivo num futuro próximo tornem-se consolidadas.

O autor também apresenta a noção de plasticidade neural, presente em qualquer ser humano, e sugere que as possibilidades de compensação dependem da interposição da atividade coletiva e das oportunidades de um desenvolvimento semiótico, de ir além do deslocamento da proposição do âmbito orgânico para o âmbito dos processos sociopsicológicos.

Os processos compensatórios, no caso de deficiências sensoriais, não correspondem à simples substituição de um órgão do sentido por outro (no caso, da surdez, pela visão), mas é a partir da linguagem que ocorre a compensação, pelas relações interindividuais na atividade coletiva. A questão não é meramente sensorial e, em relação ao surdo, podemos dizer que ele irá construir significado a partir de uma linguagem essencialmente visual, que se constitui em um meio eficiente para uma leitura de mundo. Por isso, devido ao fato de fazer uso de diferentes recursos, é provável que o seu recorte seja outro.

Essa plasticidade do funcionamento humano nos leva a crer que as leis de desenvolvimento são praticamente as mesmas tanto para as crianças que possuem alguma deficiência como para as que não possuem. Isso demonstra que a presença de algum déficit não significa uma patologia, mas a necessidade de condições peculiares para seu desenvolvimento.

Para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do ‘menos’ da deficiência para o ‘mais’ da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade (VIGOTSKI, 1989, p.07).

Nessa perspectiva, a educação especial, assim como a educação do surdo, deve ser vista como uma questão social, pois o indivíduo, ao nascer, é inserido nas relações sociais que se darão por meio da linguagem verbal oralizada. Daí a



dificuldade das crianças surdas (que, em sua maioria, são de lares de ouvintes), uma vez que a língua falada depende da audição.

Torna-se crucial, portanto, que o surdo tenha acesso a experiências com uma língua de sinais, para que haja condições de interação, ou seja, de expansão das relações interpessoais e, conseqüentemente, de favorecimento para a construção da subjetividade.

Esta visão nos direciona para o fato de que as dificuldades que a criança surda possa ter no decorrer do seu processo de desenvolvimento não parecem inerentes à surdez, mas relativas às condições que o meio e o grupo social oferecem.

Com o exposto na presente seção, concluímos quanto a educação é um processo inerente ao homem para formar o ser humano. Para fazer essa afirmação, precisamos assumir uma dada concepção de ser humano e dela derivar o entendimento sobre a criança, como sujeito de uma determinada etapa da vida que pode ser tão diversa de acordo com as classes sociais às quais ela se vincula. Para além disso, precisamos compreender como se dá o desenvolvimento humano e, assim, compreender o papel da educação na formação dos indivíduos.

## 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, buscamos retratar os caminhos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa, que é configurada como um estudo de caso de inspiração etnográfica desenvolvida com base na abordagem histórico-cultural e nos estudos bakhtinianos.

Visando a investigação da apropriação do conhecimento de crianças surdas na educação infantil pela via da linguagem, tomando por referência os trabalhos realizados na sala de atividade e no AEE, em um processo contínuo de colaboração entre escola, instâncias administrativas locais e famílias.

### 5.1 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NA PRODUÇÃO DA PESQUISA

Para Vigotski as características e o desenvolvimento cognitivo humano não são inatos nem meros resultados de imposições externas, mas construídos por meio de uma relação dialética entre o homem e o meio sócio- histórico e cultural. O autor ressalta a necessidade de compreender o psiquismo humano e as inter-relações entre desenvolvimento e aprendizagem sem desprezar a cultura, a fim de entender e trabalhar com a heterogeneidade e singularidade entre sujeitos e/ou grupos.

Concordamos com Barroco (2007, p. 38) quando ela nos diz que a história trouxe à tona elementos que comprovam como foram intensos os anos em que Vigotski se propôs a elaborar uma teoria psicológica, especialmente tendo como pano de fundo um período de efervescentes debates e proposições sobre a constituição de uma nova sociedade antes e depois da Revolução de 1917.

As manifestações culturais e intelectuais na Rússia anteriores à Revolução de 1917, sobretudo com participação Marx e Engels, marcaram e direcionaram as propostas de formação de uma nova sociedade, tanto no aspecto estrutural como no educacional. É evidente, na obra individual ou coletiva dos referidos autores, que

eles simpatizam com uma ação revolucionária, atribuindo à educação um papel social determinante.

Alguns estudiosos neomarxistas e filósofos da educação assinalam que Marx propôs uma teoria marxista da educação. Suas obras postulam e ensinam aos homens que suas ações revolucionárias podem criar novas relações materiais entre as pessoas, mesmo que ainda continuem sendo produtos de velhas relações. As ideias de Marx levaram Suchodolski (1997, 2000) a conferir à educação uma ação transformadora da realidade, de caráter emancipador.

Observaram os autores que os modos de produção são históricos e devem ser interpretados como uma maneira que os homens encontraram, em suas relações, para desenvolver e dar continuidade à espécie. Ao propor e analisar o desenvolvimento humano atrelado às transformações históricas, culturais e econômicas, a perspectiva materialista histórica relaciona a emergência dos conteúdos intrapsíquicos superiores com as condições sócio-históricas experienciadas pelos homens, o que os levaria a intervir sobre o mundo, transformados pelas consequências de suas ações.

Acerca do desenvolvimento humano, os próprios teóricos sinalizam que as análises pedagógicas do materialismo histórico se distanciam da Pedagogia burguesa. As primeiras apresentam uma nova concepção de desenvolvimento humano que se opõe às interpretações psicológicas e sociológicas. Esta última, muitas vezes dispensa o processo histórico para compreender o desenvolvimento do indivíduo, assim como as tarefas históricas das classes sociais que afetam e compartilham o desenvolvimento humano.

Outra contribuição desses autores para o surgimento da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo para as investigações de Vigotski, reside no fato de eles considerarem como objetivo da educação escolar colaborar para o desvendamento da ideologia e *práxis* dominante. Em seus pressupostos, Engels critica a burguesia que valorizava uma educação ideológica, desprezando o patrimônio da educação e desrespeitando a ciência e a arte.

Em seus escritos, Marx, da mesma forma que Engels, combate uma concepção de futuro vaga, abstrata e reflexo apenas da subjetividade, e vislumbra a possibilidade de um mundo a ser construído em uma luta contra a ideologia dominante.

Por meio do diálogo com essa perspectiva, podemos, de antemão, entender por que, nas obras de Marx e Engels, assim como nos ensaios de Vigotski, a educação terá lugar de destaque. Os estudiosos compreendem que caberá à educação promover a saída do plano utópico, idealizado e alheio à realidade, e aliar-se à atividade, ao trabalho e às relações estabelecidas por meio dele, a fim de inventar e construir um novo homem, social e historicamente ativo.

Com base nessa nova proposta e urgência de construção de uma nova sociedade, mais democrática e igualitária, Vigotski e alguns contemporâneos deram início a uma série de estudos e escritos sobre a constituição do homem, de seu psiquismo e sobre o papel da educação, da cultura e da sociedade no desenvolvimento humano. Ele buscou sustentação para sua obra na concepção marxista abordada anteriormente, focando suas análises nas inter-relações entre psiquismo e as condições reais de inserção na cultura (BARROCO, 2007).

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva histórico-cultural e dos estudos bakhtinianos, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, focalizam o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por meio disso, compreender também o contexto.

Assim, para estudar o homem é necessário compreendê-lo a partir da interação dialética dessas duas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural. Portanto, os estudos que focalizam o ser humano buscando compreendê-lo não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de uma forma estática.

Nessa direção, o objetivo de nossa pesquisa é o processo e seus procedimentos, que se constituem de modo articulado.

Um processo apresenta uma polarização de autonomia repleta de incertezas. Um procedimento, ao contrário, só se compreende por uma polarização de heteronomia garantindo o instituído. Vivo, no conjunto das atividades, um processo; mas entro, sossegado, num procedimento: posso controlar um procedimento, mas eu avalio um processo. (BARBIER, 2002, p. 111-146)

Dessa forma temos, na arquitetura desta pesquisa, o estudo de caso, que nos permite analisar uma unidade social ou um indivíduo, ou uma família; ou uma instituição, ou ainda uma comunidade. Neste caso, temos como objeto de estudo uma instituição de educação infantil que tem como base de sua proposta curricular a inclusão de crianças pequenas surdas no ensino comum por meio do AEE, com ênfase na SRM e visando uma educação bilíngue.

Em nosso caso, o estudo não pode ser meramente uma descrição de fatos, devendo ser **uma problematização da realidade**, contrastando e reconhecendo similaridades entre diversas teorias no campo do estudo. André (2007, p 43.) nos lembra que o estudo de caso deve ser usado quando houver maior interesse naquilo que está ocorrendo e na maneira como está ocorrendo do que nos seus resultados, quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. André destaca ainda que o estudo de caso não pode ser meramente uma descrição dos fatos, mas sim uma problematização da realidade, contrastando e reconhecendo similaridades entre diversas teorias no campo do estudo.

Assim, optamos por utilizar o estudo de caso de **inspiração etnográfica**. Fazemos isso por essa opção se tratar de uma modalidade de pesquisa qualitativa que une características do “estudo de caso” com a “etnografia”. A opção pela etnografia significa uma tentativa de estudar a sociedade e a cultura e seus valores e práticas, com base em sua “descrição” minuciosa e problematizadora, entendida como sendo mais do que a mera compilação de fatos externos ao pesquisador.

Concordamos que a etnografia nos possibilita colocar

uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, p. 41).

André (1995, p. 41) assinala razões para a utilização da etnografia no estudo da vida escolar, razões entre as quais destaca a possibilidade de maior aproximação da

escola, considerada como espaço social, “terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes”. Em relação às características que a pesquisa etnográfica assume na educação, a autora enfatiza a tentativa de captar e descrever os significados atribuídos pelos sujeitos a si próprios e suas experiências, cabendo ao pesquisador não procurar uma realidade unívoca nem a ela se deter, mas buscar a pluralidade de vozes (e ali ele se inclui e é incluído), mesmo se contraditórias entre si. Portanto, o pesquisador deve necessariamente ser cuidadoso e atento ao contexto, entendido como multidimensional, focando o olhar nos processos, e não nos produtos, gerando perguntas do tipo “como” e “por que”.

A etnografia impõe, deste modo, uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou, dado que a cultura não existe no vácuo social, talvez seja mais apropriado dizer vertente socio-cultural) das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares (SARMENTO, 2011, p.152).

Sendo assim, elegemos a **escuta** como técnica indispensável no delineamento deste estudo, ou seja, o primeiro procedimento metodológico que auxilia na configuração de um espaço, de seus personagens, de objetivos, de concepções, de ações, de expectativas e de relações. A escuta permite não somente ouvir os participantes acerca do espaço-tempo e perceber as ações que ocorrem no campo de investigação, mas escutá-los para compreender e possibilitar que também assimilem porque estão sendo inseridos em uma pesquisa e que reflexos essa inserção pode trazer para sua profissão. Sendo assim, escolhemos para esta pesquisa os procedimentos metodológicos para a elaboração dos dados a observação participante, da entrevista semiestruturada e do diário de campo.

Entre as técnicas utilizadas nas pesquisas em educação, destacamos duas: a observação e a entrevista semiestruturada.

A **observação participante** é um método que implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. Para isso, o pesquisador precisa aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa. Entendemos tal como Lakatos (1996, p. 79) que ela nos ajudará a “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”

Ao observador, na pesquisa, cabe estabelecer aquilo que é diferente em relação ao anteriormente ocorrido, sendo ele, dessa forma, levado a tomar decisões rápidas e a usar com igual prontidão o potencial do seu raciocínio dedutivo/indutivo (VIANNA, 2003, p.73).

Nesse sentido, a observação participante possibilita ao pesquisador obter as percepções das pessoas e expressões, por intermédio de sentimentos, pensamentos e crenças. Do mesmo modo, identifica percepções que acontecem por meio de construções não verbais, como expressões faciais, gestos, tom de voz, linguagem corporal e outras formas de interação social que sinalizam significados sutis da linguagem.

Nosso intuito era observar as situações como de fato ocorreram cotidianamente. Interagimos com a situação investigada, incorporando-nos aos grupos e participando das suas atividades, afetando-os e sendo afetado por eles. Buscamos partilhar de suas interpretações, como sugere Sarmiento (2011, p. 160):

a compreensão dos “mundos de vida” dos atores sociais nos seus contextos é tanto maior quanto mais fundo se penetrar nas suas práticas e se partilhar das suas interpretações; ao mesmo tempo, o distanciamento crítico exige que se escape às redes de significação com que nesses mundos de vida se “naturalizam” as relações e acontecimento.

Neste estudo, utilizamos da observação participante por concordarmos que uma das principais vantagens do método é a possibilidade de, mediante o próprio comportamento, o pesquisador testar hipóteses intermediadas pela criação de situações que normalmente não aconteceriam. Dessa forma, conseguimos fazer parte dos eventos que estavam sendo investigados.

Para além dessa observação participante, para que pudéssemos continuar nosso caminho na pesquisa e alcançar nossos objetivos, tivemos que planejar e fazer uso de possíveis estratégias de apreensão das vivências cotidianas, como acesso aos registros de arquivos coletivos e individuais, desenhos associados às anotações de campo, conversas e entrevistas informais, entrevistas gravadas e outras conversas (VIANNA, 2003).

O segundo instrumento de pesquisa utilizado foi a **entrevista semiestruturada**, que utilizamos para obtenção de dados e informações acerca do objeto de estudo deste projeto. A literatura aponta que esse método vem sendo usado como uma possível solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados e padronizados (SZYMANSKI, 2004).

De acordo com Szymanski (2004), a intenção da entrevista é promover o encontro entre os sujeitos, a fim de que se obtenham informações acerca de determinado assunto, mediante uma conversação de cunho profissional.

Entre as várias formas de entrevista<sup>21</sup> existentes, elegemos para este estudo a entrevista semiestruturada, que combina perguntas abertas e fechadas, nas quais o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

Pretendíamos que os encontros e os diálogos norteassem nossas construções sobre a realidade escolar. Ainda que surjam conflitos, contradições e tensões, os fenômenos linguísticos e comportamentais trazem significados importantes a serem investigados no contexto da pesquisa, significados atitudinais e emoções que serão ajustados continuamente.

O planejamento e a formulação das questões são um momento de preocupação e atenção do pesquisador. Ele precisa ter cuidado para não elaborar perguntas contraditórias, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. Os questionamentos precisam ser feitos levando em conta a sequência do pensamento do pesquisado, ou seja, tentando dar continuidade na conversação, dirigindo a entrevista com coerência para o entrevistado.

Por ser uma etapa importante da pesquisa, a preparação da entrevista requer tempo e exige alguns cuidados, entre os quais o planejamento da entrevista; a escolha e o

---

<sup>21</sup>Encontramos na literatura várias formas de entrevistas e a mais utilizadas em educação são a entrevista estruturada, a semiestruturada, a aberta, a entrevista com grupos focais, história de vida e a entrevista projetiva.



contato com o entrevistado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista, que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que garantam ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade; e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes (LAKATOS, 1996).

A dimensão colaborativa na investigação etnográfica exige uma contínua negociação, espaço de diferentes formas de se referir ao mesmo lugar, de saberes, uma relação dialógica. O estudo de caso com inspiração etnográfica é também um processo educativo, não somente sobre o que se problematiza sobre os outros mas também sobre os nossos próprios conflitos. A investigação etnográfica é sempre uma forma de pertença:

[...] a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direções e sentidos por que se desdobra e percorre (SARMENTO, 2011, p. 153).

Nesse sentido pode ser uma metodologia interessante para reunir a equipe da instituição e o pesquisador para um momento de formação/reflexão sobre o AEE e sobre as políticas bilíngues para educação de surdos na educação infantil.

Tal procedimento, por se realizar com a instituição e ser voltada para a investigação desse espaço, permite-nos o desenvolvimento de processos de intervenção cujo resultado é a compreensão e o redimensionamento de elementos constitutivos da prática pedagógica. Toma a ação pedagógica como objeto constante de investigação e análise a fim do seu aprimoramento.

A atividade de produção de conhecimento e formação objetiva que pesquisador e professores se envolvam mútua e coletivamente em projetos educacionais cujo objetivo é a resolução de problemas relativos à educação, sobretudo a educação inclusiva de crianças, público-alvo da educação especial na educação infantil.

Para registramos todos os movimentos desta pesquisa e alcançarmos nosso objetivo neste estudo, recorreremos às **filmagens**. Entendemos que atualmente o desenvolvimento dos recursos tecnológicos possibilita um progresso no processo de observação e de entrevista. A filmagem é uma técnica que permite a construção de uma representação do real, com características como espaço, tempo, objetos, personagens, como seus movimentos, suas ações e suas interações. Essa linguagem permite a consciência do real e possui componentes cognitivos e afetivos. A literatura científica aponta que diferentes áreas de conhecimento têm aprofundado suas coletas de dados por meio da filmagem. Utilizam a imagem como uma ferramenta para registrar o movimento, ou seja, as ações e comportamentos. A captação da imagem tem se configurado, assim, em um instrumento capaz de captar o objeto de estudo e reduzir questões da seletividade do observador-pesquisador, facilitando a reprodutividade e a estabilidade do estudo.

Esse recurso pode ser utilizado em situações tanto de investigação como de aprendizagem e de formação de diferentes profissionais, pois o sujeito será o próprio objeto de reflexão e auto-avaliação ao se deparar com a imagem de seu corpo, com sua memória, com sua representação, com sua aparência e com sua prática.

Destacamos também o **diário de campo** como procedimento metodológico utilizado no decorrer da pesquisa. Os registros em diário de campo nos permitiram fazer uma triangulação dos dados em busca de evidências dos processos que os sujeitos realizam diante das atividades. Esse registro em diário de campo funcionou como apoio ao processo de investigação, tornando-se suporte para os apontamentos de eventos observados. As anotações no diário de campo não se resumiram a registros dos fatos que emergiram durante os eventos observados, mas contribuiu para que pudessemos imprimir uma forma particular de ver e compreender os diferentes momentos vivenciados (FREITAS, 2002).

O estudo de caso do tipo etnográfico, ao utilizar os diversos instrumentos para produzir dados na pesquisa qualitativa, seja na educação, seja em outras áreas, direcionou a pesquisa diante das possibilidades de interpretação. Nesse sentido, buscamos compreender e significar o objeto de pesquisa, os diversos conhecimentos ali produzidos e as várias vozes que ecoam.

É importante destacar que o diário de campo permite-nos abarcar situações que nem sempre são captadas pela filmagem ou por relatos, sendo de suma importância, pois trazem informações sobre as sensações e percepções do pesquisador sobre os acontecimentos, sob a “lente” de sua perspectiva teórica.

Dessa feita, os encontros e os diálogos nortearam nossas construções sobre a realidade escolar. Ainda que conflitos, contradições e tensões, os fenômenos linguísticos e comportamentais trazem significados importantes a serem investigados no contexto da pesquisa, significados atitudinais e emoções que serão ajustados continuamente de modo a nos possibilitar a compreensão da apropriação do conhecimento pelas crianças surdas no contexto educacional infantil.

## 5.2 LÓCUS DA PESQUISA

O estudo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) no município de Vitória, Espírito Santo. A escolha recaiu sobre um Cmei que vem abarcando uma perspectiva inclusiva por meio do setor de educação especial e que se movimenta no sentido de cumprir as políticas públicas instituídas para essa modalidade de ensino, primando por um ensino regular que atenda às demandas relacionadas a essa especificidade e oferte o AEE para crianças surdas.

Neste contexto nacional, em 2008, o município de Vitória implanta um projeto educacional bilíngüe, intitulado “EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS”. Esse projeto aponta para o respeito à singularidade linguística e o contato com seus pares usuários da língua de sinais, mergulhando assim no fluxo da comunicação e despertar a consciência de sua identidade surda (PMV/SEME, 2008 p. 5).

Nessa direção, nove escolas referências para matrículas de estudantes surdos são organizadas, sendo sete escolas de Ensino Fundamental e duas escolas de Educação Infantil. Essas escolas são estrategicamente localizadas dentro do município, já que até o ano de 2007 os estudantes surdos encontravam-se

matriculados em diversas escolas, sem a garantia do atendimento educacional comum e especializado (PMV/SEME, 2008 p. 6).

Para garantir esse atendimento na sala de aula comum e no AEE o município cria espaços/tempos escolares e três novos cargos conforme legislação vigente, com as seguintes especificações (PMV/SEME, 2008 p. 6):

- Professor de LIBRAS - profissional surdo, com formação em nível superior (pedagogia ou Letras/LIBRAS). Tem como atribuição, ministrar aulas de LIBRAS na Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo EJA, no atendimento educacional especializado e para toda a comunidade escolar; utilizar a LIBRAS como língua de instrução, como forma de complementação e suplementação curricular (PMV/SEME, 2008).
- Instrutor de LIBRAS - profissional surdo, com formação em nível médio. Tem como atribuição, ministrar aulas de LIBRAS na Educação Infantil e Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no atendimento educacional especializado e para toda a comunidade escolar; utilizar a LIBRAS como língua de instrução, como forma de complementação e suplementação curricular (PMV/SEME, 2008).
- Professor Bilíngue - profissional ouvinte com formação em nível superior. Tem como atribuição garantir o ensino de Língua Portuguesa modalidade escrita como segunda língua aos alunos surdos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da EJA; ministrar aulas como forma de complementação e suplementação curricular utilizando a LIBRAS como língua de instrução para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua (PMV/SEME, 2008).
- Tradutor e Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa-LIBRAS, profissional ouvinte com formação em nível médio para realizar a interpretação das duas línguas (LIBRAS-Língua Portuguesa) de maneira simultânea e consecutiva, viabilizando o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas colocando-se como mediador da comunicação (PMV/SEME, 2008).

Desta forma, o município afirma como objetivo desse projeto, a garantia e respeito à experiência visual e linguística do estudante surdo no seu processo de ensino-aprendizagem, utilizando a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno pela modalidade oral da Língua Portuguesa (PMV/SEME, 2008 p. 6).

Para a sua viabilização, o município sensibilizou as famílias para aderirem à proposta, disponibilizaram um cartão de passagem de ônibus, quando for o caso, para deslocamento de estudantes e sua família, de suas residências às escolas referências e seu retorno, como também o atendimento em tempo integral (PMV/SEME, 2012). E como pressuposto inclusivo, em seu documento de 2012 afirma,

[...] envolver os alunos surdos no currículo escolar, nas práticas pedagógicas e nos processos de avaliação da aprendizagem desencadeados em sala de aula comum e garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE – como atividades complementares e suplementares, considerando os diferentes percursos de aprendizagem desses alunos (PMV/SEME, 2012 p 08)

Nessa direção, com a implementação desse projeto, o município também organizou formas de atendimentos, conforme legislações específicas, com ações tanto para a inclusão do aluno surdo na sala de aula comum e como também para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como, por exemplo: implementar metodologias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de didáticas próprias desenvolvidas em salas de aula regular compostas por alunos surdos em interação com ouvintes; adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de aluno que não tem a Língua Portuguesa como primeira língua, na correção das provas escritas, valorizando os aspectos semânticos e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa pelos alunos surdos; subsidiar o professor regente com conhecimentos acerca da singularidade linguística e especificidade educacional manifestada pelos alunos surdos; criar espaços escolares no AEE para o ensino de Libras, em Libras e da modalidade escrita da Língua Portuguesa para os alunos surdos (proposta de horário integral – contraturno) entre outras ações (PMV/SEME, 2012).

No ano 2015 o município de Vitória contava com 39 profissionais que atuavam nas escolas referências de matrículas de estudantes surdos, conforme quadro 01:

Quadro 1: Número de profissionais da educação de surdos

<b>Profissional</b>	<b>Efetivos</b>	<b>Contratados</b>	<b>Total</b>
Professor Bilíngue	9	5	<b>14</b>
Professor de LIBRAS	-	10	<b>10</b>
Instrutor de LIBRAS	-	5	<b>5</b>
Tradutor e Intérprete de LIBRAS	-	10	<b>10</b>
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>30</b>	<b>39</b>

Dados: SEME/CFAEE – 2015

Neste mesmo ano, contabilizamos 37 matrículas de estudantes surdos em escolas referência de matrículas para estudantes surdos (Ensino Fundamental e no Centro de Educação Infantil), conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Número de estudantes surdos matriculados nas escolas referência

<b>Escola</b>	<b>Estudantes matriculados nos anos iniciais/EJA</b>	<b>Estudantes matriculados nos anos finais/EJA</b>	<b>Total</b>
(A) EMEF ASFA	5	2	<b>7</b>
(B) EMEF ABL	4	5	<b>9</b>
(C) EMEF JKO	-	2	<b>2</b>
(D) EMEF SC	5	-	<b>5</b>
(E) EMEF MJCM	4	3	<b>7</b>
(F) EMEF IMS	3	2	<b>5</b>
(G) CMEI DS	-	-	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>37</b>

Dados: SEME/CFAEE – 2015

Nesse contexto, a política pública educacional do município de Vitória tem procurado enfatizar e respeitar o aluno surdo garantindo a ele, nesse movimento de inclusão, não apenas o acesso, mas também as questões da permanência com qualidade educacional.

Sendo assim, quando o município de Vitória começa a discutir as Diretrizes Curriculares para a educação básica, também se fez necessário refletir sobre as diretrizes curriculares no que tange aos sujeitos surdos.

O município de Vitória, por meio de sua Secretaria Municipal de Educação, apresenta uma proposta de educação bilíngue, um ponto de partida de um trabalho que se volta para as necessidades dos estudantes surdos. Considera que a inclusão de crianças surdas na escola regular requer a participação desses indivíduos nas atividades escolares, na aprendizagem na sala de aula e no atendimento especializado. Assim, o município participante, a unidade de ensino, apresenta proposições para a reestruturação da política pública para a educação dos estudantes surdos matriculados nas unidades de ensino de educação infantil e ensino fundamental.

Num levantamento de dados para identificar os alunos surdos matriculados na rede municipal de ensino foram encontrados 12 estudantes de 2 a 13 anos de idade da educação infantil e ensino fundamental I e II, com diferentes domínios da língua. Essa escola é uma das instituições referência<sup>22</sup> para surdos que, de acordo com a política de educação bilíngue do município de Vitória, concentram as matrículas de estudantes surdos. Essas escolas foram selecionadas por estarem em pontos estratégicos de acesso à cidade.

Quanto a essa política de educação bilíngue, ela consiste também no respeito à singularidade linguística do estudante surdo em seu processo de ensino e aprendizagem, aprendendo esse estudante a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda. Essas escolas contam com professores bilíngues, professores de Libras e instrutores de Libras, além de tradutores e intérprete de Libras – Língua portuguesa - Libras.

Em relação à atual política nacional de educação, ela prevê o atendimento ao estudante com deficiência, entre os quais o estudante surdo, no sistema de ensino do município e segue as orientações da PNEE-EI publicada em 2008. Essa

---

<sup>22</sup>Dados retirados do sítio da Prefeitura Municipal de Vitória (<http://www.vitoria.es.gov.br/semi.Php?>

modalidade de ensino recebe apoio da equipe de Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAE) da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória, no Estado do ES.

De acordo com estudo de Victor *et al.* (2011), a modalidade de educação especial em Vitória transversaliza a educação infantil, o ensino fundamental (estes com um total de 102 unidades de ensino no município) e a educação de jovens e adultos (com 19 unidades escolares)<sup>23</sup>. O diálogo da CFAE com os centros de educação infantil ocorre por meio de demandas e solicitações das instituições mediante ofícios e/ou agendamento por telefone.

Victor (2011) sinaliza que, a fim de auxiliar no atendimento à educação especial, são organizadas, por meio de processo seletivo, parcerias com a SEME para o encaminhamento de estudantes do ensino superior, a fim de realizarem estágio remunerado na área de educação especial, além do apoio do Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) e a Secretaria de Administração (Semad).

A atuação do estagiário encontra-se vinculada ao acompanhamento e à orientação dos professores da educação especial e dos pedagogos das unidades de ensino. A eles, estagiários, são oportunizadas a participação em planejamentos e algumas formações nessa modalidade de ensino (VICTOR *et al.*, 2011). É preciso ter cuidado com a função do estagiário, que constitui, em geral, um barateamento do investimento em espaços e recursos.

Retomando à política de educação especial no município de Vitória, ela é realizada por meio da SEME, que apresenta uma proposta de educação bilíngue; um ponto de partida de um trabalho que se volta para as necessidades dos alunos surdos. Essa política considera que a inclusão de crianças surdas nas instituições e escolas regulares requer sua participação nas atividades escolares e na aprendizagem na sala de aula e no AEE.

A SEME apresenta as proposições para que ocorra a inclusão, o acesso ao conhecimento e o ensino bilíngue nas escolas para os estudantes surdos, buscando

---

<sup>23</sup>Fonte: Secretaria de Educação de Vitória – SEME



atender às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/ CEB N<sup>o</sup> 2, de 11 de setembro de 2001); a Lei N<sup>o</sup> 10. 098/ 94, de 23 de março de 1994, especificamente o capítulo VII, que legisla sobre a acessibilidade à língua brasileira de sinais; a Lei N<sup>o</sup> 10. 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o Decreto N<sup>o</sup> 5626 de 2005, que assinala que a educação de pessoas com surdez no Brasil deve ser bilíngue, garantindo acesso à educação por meio da utilização da Libras e do ensino da língua portuguesa como segunda língua.

Os documentos<sup>24</sup> locais sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva do município de Vitória destacam que a inclusão do surdo deve ocorrer desde a educação infantil até a educação superior, e o município de Vitória, nessa direção, visa garantir desde cedo as condições necessárias para que esse estudante utilize os recursos que necessita para superar as barreiras em seu processo educacional, podendo assim usufruir de seus direitos escolares, exercendo sua cidadania de acordo com os princípios constitucionais no Brasil.

Com base nessa proposta municipal de educação bilíngue, vimos que nos últimos dezessete anos a Secretaria Municipal de Educação de Vitória vem enfrentando o desafio de implementar ações para assegurar aos estudantes surdos o direito de acesso e permanência no sistema público municipal de ensino. A forma como as propostas pedagógicas desenvolvidas vêm se estruturando para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos parece envolver o devido enfrentamento da acessibilidade ao conhecimento, considerando sua diversidade linguística.

### 5.3 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

A proposta de educação bilíngue acima vem assim a destacar um trabalho que se volta para as necessidades educacionais das crianças surdas, considerando sua

---

<sup>24</sup>Um deles é: *Educação bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS*. Secretaria Municipal de Educação, Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. Vitória, 2008.

inclusão nas instituições e escolas regulares. As instituições e escolas regulares inclusivas podem ser representadas por seus recursos humanos e materiais.

A instituição situa-se em um bairro localizado na região central da capital que surgiu na década de 1950 e teve crescimento de moradores, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola (2008), nas décadas de 60 e 70. Atualmente, o bairro conta com algumas melhorias como rede de esgoto, água encanada e coleta de lixo regular, porém conta com poucas opções de lazer para a população que ali reside.

A comunidade possui uma unidade de saúde para atender as famílias, duas escolas municipais de ensino fundamental, um posto policial, um movimento comunitário, igrejas de várias denominações religiosas e comércio local. No bairro, ainda está localizada uma empresa multinacional, além de um comércio popular do município, facilitando o acesso dos moradores aos bancos, a hospitais, a escolas e ao comércio em geral, o que se dá pelo grande número de transportes coletivos disponível. O local, a unidade de ensino, foi inaugurado em 5 de fevereiro de 1998, sendo também considerado pela equipe de educação especial como local estratégico, devido a fácil acesso e locomoção e atende uma população de nível social econômico variável, constituída de trabalhadores/as autônomos/as e pequenos comerciantes.

A unidade de ensino funciona em um espaço com dois andares, com capacidade aproximada para 300 crianças, somadas nos turnos matutino e vespertino, distribuídas nos Grupos I a VI, regulando a faixa etária de seis meses a cinco anos, distribuídas em 14 turmas – sete no turno matutino e sete no vespertino – e contando com o atendimento de 15 crianças em tempo integral, que são escolhidas mediante pesquisa socioeconômica e deliberação do Conselho de Escola.

A escola conta com o espaço físico de dois pavimentos, sete salas de aula, mobília estruturada de acordo com a faixa etária atendida, uma sala de informática, seis banheiros infantis distribuídos entre o térreo (um), pátio (dois), segundo andar (dois), um banheiro infantil e salas do grupo I e II que são interligadas. Possui também, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala de pedagogo, um mini depósito de material pedagógico, outro de material de limpeza, uma cozinha, um depósito de

merenda, uma lavanderia, um pequeno refeitório, um mini refeitório no grupo I e II, uma mini-copa no grupo I, quatro banheiros para funcionários (dos quais um é só para os funcionários dos grupos I e II e localiza-se entre as salas desses grupos que são interligadas), um pátio pequeno (onde também ocorrem as apresentações escolares) com uma área coberta e outra não e uma sala de recursos multifuncionais. Todos os ambientes são mobiliados e de acordo com o PPP (2008).

Com o aumento do número de profissionais no CMEI, o espaço físico torna-se cada vez mais escasso e compartilhado simultaneamente por vários funcionários. Passa a dispor, no primeiro pavimento, sala da direção, secretaria, sala das pedagogas, duas salas de atividade, sala dos professores, uma copa e dois banheiros, sala de recurso multifuncional, dois banheiros para funcionários, dois banheiros infantis, um refeitório, pequeno depósito de material pedagógico e outro de material de limpeza, uma cozinha, lavanderia, uma sala que atende aos projetos de balé, ginástica e vídeo, um pátio com dois banheiros infantis.

O segundo pavimento, a que se dá acesso por uma escada e por uma rampa (que tem, ao longo de sua extensão, um corrimão) é composto por cinco salas de atividades – duas conjugadas que atendem aos Grupos I e II. Essas salas possuem banheiros conjugados, uma mini copa e um solário/ refeitório – composto por um corredor com brinquedos. Esse corredor é separado por um portão com trava que dá acesso a outro longo corredor que, por sua vez, contém uma sala de artes, uma sala de informática também utilizada quando alguma turma vai fazer a projeção de algum material, dois banheiros infantis, uma sala com banheiro para o Grupo II e duas outras salas de atividade para as demais idades. As dependências da instituição vêm, gradativamente, sendo reformuladas, estruturando a sala de recursos multifuncionais, instalando sinal luminoso na sala de recurso, para atender aos padrões de acessibilidade previstos na Lei nº 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

A sala de recurso multifuncional está localizada no primeiro pavimento. Nela, à direita, estão um sinal luminoso, um armário com brinquedos, uma mesa suporte contendo um computador com acesso à internet, uma impressora, uma TV de Led,

uma cadeira e um armário para guardar materiais diversos utilizados no AEE. No que refere ao material para educação de surdos, temos: dicionário trilingue, jogos em Libras, CDs e DVDs com histórias infantis, livros e materiais utilizados na prática diária. Esses materiais são os mesmos distribuídos para as instituições que atendem crianças do primeiro ao nono ano. Aos fundos, encontra-se outro armário, onde são guardados materiais diversos. Na parede localizada atrás da mesa, estão fixados os números, até 10, em Libras, o alfabeto datilológico e o cartaz de chamada contendo a foto, o sinal e a escrita dos nomes das crianças em alfabeto datilológico e português. Devido ao tamanho da sala de recursos, que é menor do que a sala de atividade, muitos materiais não eram fixados nas paredes.

Como recursos humanos, a unidade de ensino conta com aproximadamente 70 funcionários: diretora, pedagogas no turno matutino e no vespertino, assistentes administrativos, professores regentes, professores dinamizadores (sendo divididos em um professor dinamizador de artes e um de educação física), uma professora especializada em deficiência mental, equipe bilíngue (professora bilíngue e professora de Libras), estagiários, assistentes de educação infantil, merendeiras, auxiliares de suporte operacional e vigilantes.

As orientações do PPP seguem uma concepção que aposta nas experiências concretas vividas pela criança para que, a partir delas, ela construa seu conhecimento “[...] com alegria e emoção, brincando e aprendendo através da vivência do cotidiano” (p. 07, 2008).

#### 5.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Em linhas gerais, dos profissionais que compõem o quadro de funcionários do Cmei, participam diretamente da nossa pesquisa a diretora, duas pedagogas, duas professoras regentes, quatro assistentes de educação infantil, uma dinamizadora de artes e uma de educação física, uma professora bilíngue e uma professora de Libras, que possuem contato diário e direto com as crianças surdas envolvidas.

Especificamente, participaram diretamente dessa pesquisa 15 profissionais, sendo quatro (4) professoras regentes, duas (2) pedagogas, duas (2) assistentes de educação infantil, três (3) professores dinamizadores (dois da Educação Física e uma de Artes), duas (2) professoras bilíngues e duas (2) professoras surdas (manhã e tarde). O critério de escolha de participação foi o turno em que as duas crianças frequentavam, o vespertino.

As professoras regentes são graduadas em pedagogia e possuem especialização em psicopedagogia e educação infantil. O tempo de experiência no magistério é entre 10 e 18 anos, atuando no ensino fundamental e educação infantil. As auxiliares de educação infantil, uma é graduada em Pedagogia e a outra está cursando. As pedagogas têm curso superior em Pedagogia, uma com mestrado e outra com especialização. A diretora também é formada em Pedagogia, especialista e vai iniciar o mestrado. As professoras bilíngues têm mestrado em educação e atuam no município há pelo menos uns 10 anos. As professoras surdas são graduadas, uma em pedagogia e outra em Letras Libras, com experiência em docência na educação infantil, ensino fundamental e cursos de Libras. Os professores dinamizadores são dois graduados em Educação Física com mestrado em Educação e uma graduada em Artes.

#### 5.4.1 As crianças (Pedro e Thiago)<sup>25</sup>

Pedro tem 4 anos, frequenta a escola desde o ano de 2013. Tem um irmão que também é surdo com 9 anos e que estudou na mesma escola. Os pais de Pedro são surdos.

A família mora nas proximidades da escola, a forma de comunicação em casa é por meio da Libras, porém os outros familiares ouvintes (tias, tios, avós) fazem uma comunicação caseira, fazendo uso do português sinalizado e leitura labial. Observamos uma boa comunicação entre família e escola, sempre que solicitada para alguma coisa comparece, caso a mãe por causa do trabalho não possa

---

<sup>25</sup>Os nomes referidos são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

comparecer, a mesma aciona a tia ou a avô, para uma reunião, para conversar ou para buscá-lo na escola.

Pedro já está bem adaptado à instituição e à sua rotina, brinca com colegas tanto do turno da manhã quanto do turno da tarde, não são todos os colegas que se comunicam com ele, mas alguns já compreenderam que, ao conversar, precisam tocar nele e esperar ele olhar. Como se pode observar mais à frente nesta tese, a comunicação mais fluente se dá com a equipe bilíngue, pois parece haver um sentimento de pertencimento quando está na SRM.

Thiago tem 2 anos, veio transferido de outra instituição e começou a frequentar essa instituição em abril quando já se havia iniciado o ano letivo. É filho de pais ouvintes e irmão de um surdo implantado. A mãe resistiu no início ao aprender e usar Libras quando nasceu o primeiro filho, algumas expectativas após a cirurgia do implante coclear no primeiro filho e como o mesmo iria se comunicar e lidar com a língua portuguesa oral e escrita, havia uma orientação médica sobre a restrição do uso da língua de sinais após a cirurgia, porém no decorrer do desenvolvimento do irmão de Thiago a equipe bilíngue relatou uma outra postura com o nascimento do segundo filho surdo, ela se predispõe a sinalizar com os filhos, o pai muito pouco e até o momento não menciona a realização da mesma cirurgia para Thiago.

## 5.5 PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi desenvolvida no ano letivo de 2015, de março a novembro, por aproximadamente 90 dias letivos, num total 280 horas. Após a escolha da instituição de educação infantil, que foi realizada com base na confirmação da matrícula de criança surda na mesma fizemos, inicialmente, o contato por telefone com a instituição e o agendamento de uma visita de apresentação e esclarecimento com a direção.

Essa conversa teve o intuito de apresentar a pesquisa e seus objetivos. Foi entregue uma cópia impressa do projeto e fomos comunicadas de que haveria uma reunião com a equipe, com discussão sobre a realização da pesquisa e, depois, a direção

retomaria o contato. Nesse primeiro contato, fomos apresentadas ao espaço físico da escola e a alguns profissionais que encontramos durante esse primeiro momento.

Na visitação, a intenção foi explicar sobre a pesquisa, seus objetivos, as ações pretendidas, além de ouvir as dúvidas e pontuações dos profissionais da instituição. Sentamos com os profissionais da educação especial (professora bilíngue e professora surda) para uma breve conversa sobre a trajetória da escola e as vivências em anos anteriores com as crianças surdas.

Aguardamos o retorno da instituição, que foi realizado após a análise da pesquisa pelos seus profissionais. Quando autorizadas pela direção, esclarecemos a toda a equipe da instituição sobre a investigação e sobre os procedimentos a serem utilizados. Encaminhamos para aprovação o termo de consentimento livre e esclarecido e agendamos as observações, filmagens e entrevistas.

Retornamos também a conversa com a equipe bilíngue sobre a frequência e atendimentos direcionados às crianças surdas e aproveitamos para organizar, minuciosamente, as nossas ações na instituição de educação infantil.

No período matutino, havia a frequência de uma criança surda, que já estava na escola há mais de um ano. Nesse período, essa criança participava do grupo III/ IV e no período vespertino participava do programa escola de tempo integral e do AEE.

A outra criança surda iniciou seus estudos em abril na instituição e frequentava o Grupo II, durante o ano a equipe bilíngue conversou com a família sobre o contraturno para o AEE, condicionando-o ao período adaptação da criança àquela instituição de educação infantil. Após esse período, os pais foram comunicados várias vezes e perguntados sobre o motivo pelo qual não estavam comparecendo, se era preciso alterar o dia ou algo do tipo para que esse atendimento acontecesse, mas não obtiveram resposta. Acompanharíamos também essa criança no contraturno alguns dias, porém até o mês de novembro de 2015, essa criança ainda não havia comparecido ao contraturno para esse atendimento.

Desde o início da nossa presença na instituição, procuramos nos informar sobre a organização dos espaços e tempos, não nos preocupando somente com a

observação dos processos, mas colocando-nos também como participantes nos planejamentos, nas oficinas de Libras, nos projetos nas turmas e nos encontros com pais ou responsáveis.

Lembramos que todo o procedimento metodológico da pesquisa, isto é, o passo a passo, foi informado e acordado com o grupo, ficando algumas decisões a nosso cargo.

Percebemos que as famílias eram bem participativas, pois parecia existir um bom diálogo entre instituição e família. Provavelmente, isso foi possível em virtude de algumas atividades desenvolvidas com as famílias, o que confirmamos com a nossa participação no planejamento e de outras formas (como a proposta de momento com os pais e de encontros da equipe da educação especial com as famílias, momentos tivemos também oportunidade de acompanhar).

Além do nosso envolvimento com as atividades, de planejamento e outras, optamos por acompanhar o processo de acolhimento de uma das crianças surdas, que ainda fazia uso da fralda e o seu vínculo com o “travesseirinho”.

No decorrer da pesquisa, fomos percebendo o interesse dos profissionais da instituição pelo seu desenvolvimento, especialmente o da diretora, que sempre demonstrava esse interesse ao perguntar sobre ela. Consideramos que tal interesse demonstrava uma forma de acolhimento do trabalho realizado e não um controle sobre o processo, pois nos parecia ser realizado de forma descontraída e não havendo necessidade que relatássemos detalhes e, além disso, porque fomos convidadas a participar de todos os eventos da escola.

Vale ressaltar os desafios e potencialidades na pesquisa, do contato com essas realidades, mas, acima de tudo, com as crianças, em uma instituição que já tem vivências e experiências com crianças surdas. Os dois são filhos de pais ouvintes, ambos com irmãos surdos mais velhos, o que nos fez deparar com infâncias tão significativas e singulares.



Inicialmente, fomos quatro vezes por semana na escola para conhecer, observar e conhecer a rotina, os profissionais e o funcionamento da instituição.

Fomos identificadas como pertencentes à equipe de educação especial, portanto, orientadas a guardar os materiais na SRM. Além disso, em alguns momentos, fomos solicitadas e, em outros momentos, também nos colocamos à disposição para contribuir nas atividades e nos repasses de recados aos professores, etc. Percebemos que, por causa de nossa trajetória profissional e dos nossos conhecimentos, o lugar destinado a nós na instituição era o da equipe de educação especial. Pudemos confirmar essa nossa suposição com alguns enunciados como esse que destacamos a seguir: “Ah, é pesquisa sobre surdos, então é com a equipe bilíngue”.

Inicialmente, pareceu-nos que havia uma divisão ou uma ocupação de espaço que indicava quem eram os profissionais da escola e que eram os profissionais da equipe bilíngue. Essa divisão também podia ser interpretada da seguinte forma: quem trabalha com os estudantes e quem trabalha com os surdos. Isso indicava, possivelmente, uma concepção, por parte desses profissionais, de que os surdos não são estudantes, conseqüentemente, quem estaria autorizada a falar sobre eles era somente a equipe bilíngue.

Realizamos observações participativas na sala de atividades, nos momentos das atividades de artes e de educação física, no refeitório, no pátio, no parquinho e em algumas atividades na sala de informática. Em comparação com os outros momentos observados, as atividades na sala de informática foram as mais reduzidas, pois concentramos as observações em dias em que pudéssemos observar na sala de atividades e o AEE desenvolvido na SRM.

As oficinas de Libras aconteciam nas sextas-feiras, porém, havia certa flexibilidade de acordo com o planejamento. O reconhecimento e a credibilidade em relação ao trabalho da equipe bilíngue eram bem visíveis em função da mobilidade que a equipe tinha com as professoras regentes e os dinamizadores (artes, educação física, informática). Penso que esse reconhecimento e essa credibilidade por parte dos profissionais da instituição só potencializavam o trabalho dessa equipe. No

entanto, isso não nos pareceu suficiente para confirmar que o trabalho realizado não tinha suas contradições, mas destacamos de antemão que o diálogo entre direção, pedagogas, professoras regentes e equipe bilíngue (professora surda e professora bilíngue) parecia-nos favorecedor à educação das crianças surdas.

Destacamos aqui também a questão da frequência das crianças nessa instituição de educação infantil: No primeiro semestre, notamos que as duas crianças ainda faltavam, houve dias em que estivemos na instituição, porém uma ou outra não estava e, às vezes, até as duas não estavam. Então, aproveitávamos para observar a rotina sem a presença delas.

Foi-nos possível sintetizar a organização da rotina dos atendimentos vivenciada pelas crianças e profissionais da instituição em um quadro:

Turno	Lanche/Almoço	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
<b>Manhã</b> G III/IV Maria	Lanche- 07:20  Almoço- 09:30	07:40 Pátio 10:10 Ed. Física	07:20 Artes 08:10 Ed. Física	10:10 Artes	09:50 Informática	07:20 Ed. Física 10:00 Pátio
<b>Tarde</b> Integral/ Lúcia	Lanche – 13:20  Jantar – 15:20	14:10 Artes 16:00 Pátio	15:20 Artes	14:10 Ed. Física 15:20 Ed. Física	14:10 Ed. Física	14:10 Informática
AEE Janaina e Elaine		AEE	AEE	AEE	Planejamento (PL)	Oficinas de Libras
<b>Tarde</b> <b>G II</b> Andréia/ Suzana	Lanche – 13:20  Jantar – 15:20	16:10 Ed. Física	13:20 Ed. Física	14:10 Pátio 16:10 Artes	13:20 Ed. Física 14:10 Artes	16:10 Informática

QUADRO I – Síntese da rotina dos atendimentos elaborado pela pesquisadora com base nos dados do CMEI

Percebemos que, nos momentos em que não estavam nas atividades específicas, especializadas e/ ou no refeitório (lanche/ almoço/ lanche/ jantar), as crianças se encontravam na sala de atividades. Os horários dos atendimentos especializados e

as demais atividades eram combinados entre os profissionais, a fim de garantir a alimentação e a participação das crianças em todas as atividades. Percebemos que existia uma negociação e uma flexibilidade quando os horários de alimentação ficavam próximos aos dos atendimentos especializados.

Os atendimentos pela equipe de educação especial, que envolvia a professora surda e a professora bilíngue, aconteciam de segunda a quarta-feira. Na quinta-feira ocorria o Planejamento (PL) e nas sextas-feiras eram realizadas as oficinas de Libras, elas aconteciam nas turmas das crianças surdas, com a duração de vinte a trinta minutos e com a participação de todos os colegas, das professoras regentes e dos auxiliares. Essa rotina parecia flexível, pois devia seguir o planejamento realizado entre equipe da educação especial, professores regentes e pedagogas.

A rotina também parecia ser organizada para que, em alguns momentos, as duas crianças atendidas pudessem participar de todas as atividades e ter a intervenção pedagógica ora da professora bilíngue ora da professora surda, bem como, dependendo da atividade, a participação das duas.

Notamos ainda que parecia fazer parte também de uma das intervenções e movimentos da equipe, a participação, em certas atividades de alguns momentos na aula de artes, educação física ou até mesmo de alguma atividade na sala de atividades, das duas crianças surdas, atividades essas que eram previamente planejadas.

Percebemos que, em função do desenvolvimento de práticas pedagógicas na sala de atividades, o AEE sofria alterações para que os professores pudessem atender a sala. Diante o exposto, organizamos e desenvolvemos nossa pesquisa na instituição de educação infantil.

Em linhas gerais, o primeiro momento foi o de conhecer a instituição e seus profissionais, solicitar autorização à direção, aos profissionais e aos familiares das crianças.

Em um segundo momento nos foi permitido realizar observações participantes dos diferentes espaços, sobretudo, da sala de atividades que as crianças frequentavam.

Ao adentrarmos na instituição, fomos desafiadas a analisar e compreender situações que se constituem no encontro entre contextos diversos (instituição/família/ trabalho/ comunidade), em que várias personagens estão, direta ou indiretamente, envolvidas (crianças, familiares, professores, pedagogos, Secretaria de Educação), cada qual com perspectivas próprias.

Assim, fomos preliminarmente convocadas a pesquisar e compreender os sentidos e significados produzidos, as relações dialógicas desenvolvidas, a constituição da história e do contexto local, entre outras coisas, para, dessa forma, tentar estabelecer relações e propor ideias para o entendimento da dinâmica de funcionamento do lócus de investigação e seus componentes.

## 5.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a transcrição das imagens, entrevistas, narrativas e observações, procedemos para a análise dos dados. As formas de tratamento mais utilizadas neste estudo e pretendidas são a Análise Microgenética (GOÉS, 2000) por meio da Rede de Significações (ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2000). Os dados foram organizados por categorias de análise a fim de atender aos objetivos propostos. Essas categorias surgiram de uma leitura atenta e minuciosa das transcrições e registros.

A microgênese tem múltiplas funções dentro de ambientes socioculturais, como o contexto escolar. É uma abordagem metodológica apropriada para o estudo dos fenômenos que influenciam a relação entre cultura e socialização, o que conduz a um diálogo contínuo com a teoria (ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p. 285).

Esse tipo de análise admite a investigação de características do desenvolvimento humano que se vão constituindo na dinâmica das interações verbais e não verbais e na observação das negociações, que ocorre na interação contínua entre professor-aluno e aluno-aluno, no contato visual direto. Essa análise permite também que se observe a sequência do fenômeno e os processos de mudança vivenciados pelo sujeito.

Ressaltamos que a análise microgenética não é micro por se referir à breve duração dos eventos, e sim por ser norteadas para minúcias indiciais. Por isso, há necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. Falamos em genética no sentido de ser histórica, de ser gênese, por essa análise focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, apostando em explorar aquilo que, no presente, está carregado de projeção futura. Genética como sociogenética, por procurar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais.

Na instituição de ensino, a análise microgenética torna-se particularmente importante porque instiga e provoca a observar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e quais são as características do contexto de determinada sala de aula. Assim, culminam em detectar quais são as capacidades comunicativas necessárias durante os processos de interação que facilitam ou dificultam a ocorrência da aprendizagem.

Como temos apontado, o referencial teórico-epistemológico que utilizamos para as análises dos dados é a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Adotamos uma concepção de desenvolvimento pautada na contextualização histórica, social e cultural e na sua mediação pelos instrumentos materiais e simbólicos da cultura. O desenvolvimento humano e a produção de conhecimentos se tecem mediante interações socioafetivas e historicamente contextualizadas.

Assim, nossa proposta para essa análise foi identificar pistas e sinais que nos auxiliassem a compreender quais as práticas curriculares para o desenvolvimento e para a aprendizagem de crianças com deficiência, qual seria o AEE na instituição comum de educação infantil e quais as possibilidades de construir a si e a um espaço-tempo inclusivo, tudo isso em apoio às singularidades e necessidades das crianças com deficiências, a seus professores, a seus pares e aos demais atores do cotidiano escolar.

Para nossa **roda de conversa e argumentação teórica**, investimos nos estudos dos trabalhos de Vigotski, Bakhtin, Rossetti-Ferreira e Goés. Escavaremos elementos e pressupostos que nos possibilitem conversar com o contexto específico

e seus atores, sempre com um olhar para as influências a que estão submetidos esses indivíduos, sejam sociais, culturais, econômicas, políticas ou ideológicas.

## **6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS: OS ESPAÇOS-TEMPOS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**

*Se tarde o encontro, se não a encontro, não desanimo, procuro sempre  
Procuro sempre, e minha procura  
ficará sendo  
minha palavra.  
Carlos Drummond de Andrade*

Como uma das fases importantes da pesquisa destaca-se a organização e análise dos dados, dados esses obtidos, sobretudo, no contexto da instituição de educação infantil com ênfase na sala de atividade e no AEE, por meio das observações participantes e entrevistas semiestruturadas.

Essa proposta de inclusão do surdo numa perspectiva inclusiva, visa atender o objetivo desta investigação: **analisar, em um processo contínuo de colaboração entre escola, instâncias administrativas locais e famílias, a apropriação do conhecimento de crianças surdas na educação infantil pela via da linguagem, tomando por referência os trabalhos realizados na sala de atividade e no AEE.**

Conforme as percepções das vivências durante a pesquisa de campo e as leituras das observações e entrevistas realizadas, de modo geral, tecemos considerações acerca do cotidiano e da rotina da escola em relação à proposta inclusiva; discutimos como os planejamentos e práticas pedagógicas são constituídos e desenvolvidos por professores regentes e professores especialistas no que tange à educação bilíngue; e, por fim, problematizamos sobre qual é o papel da instituição no trabalho colaborativo junto aos pais das crianças surdas, aos professores e às instâncias administrativas.

Para tal fim, escolhemos como principais categorias de análise: a rotina vivenciada pela instituição de educação infantil no que tange à educação bilíngue e ao AEE e as práticas pedagógicas direcionadas à educação bilíngue e ao AEE às crianças surdas: os casos de Pedro e Thiago.

## 6.1 A ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUANTO À EDUCAÇÃO BILÍNGUE E AO AEE

A preocupação com a educação de crianças menores é tema fundamental da educação de surdos, visto que é o momento primordial para a aquisição da linguagem. Quadros (1999, p.57) refere-se a essa questão com propriedade:

[...] uma criança adquire sua primeira língua – L1 – de forma natural e espontânea, ou seja, essa língua não é ensinada: ninguém ensina ninguém a falar, simplesmente se aprende a falar. Da mesma forma com as crianças surdas, ninguém ensina sinalizar, mas de forma natural se aprende a sinalizar. As crianças, quando chegam à escola, já sabem falar. Com as crianças surdas, filhos de pais surdos, isso também acontece, pois adquirem naturalmente a língua de sinais, portanto, essa é a L1 dessas crianças.

Entretanto, elas, essas crianças filhas de pais surdos representam somente 5% das crianças surdas, isto é, a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Dessa forma, normalmente as crianças não dispõem da língua de sinais para desenvolvê-la como L1 e, conseqüentemente, chegam à escola sem dominar nenhuma língua. Tendo em mente os objetivos a que a escola se propõe, todos os esforços devem voltar-se para que a criança tenha a oportunidade de adquirir sua primeira língua – L1 (QUADROS, 1999, p. 108).

Nesse caso, não se pode ignorar o fato de que há surdos que não são fluentes em língua de sinais. Em consonância com as ideias nas quais aponta que a educação bilíngue para crianças surdas pequenas não pode ser discutida somente como a aceitação do uso da Língua de Sinais aliado a maneiras de viabilizar técnicas e procedimentos para o ensino de Língua Portuguesa. A presença da equipe bilíngue no processo educacional não pode ser considerada mera facilitadora do acesso à Língua Portuguesa.

Faz-se necessária uma discussão muito mais aprofundada buscando a construção de saberes que compreendam os modos de ser, de pensar e de se constituir desses indivíduos, bom como a importância de compreender essas questões num contexto histórico.

A educação bilíngue de forma geral é conflitiva. Compreendemos que a questão do bilinguismo para surdos, mesmo considerando suas especificidades, insere-se no quadro amplo das definições e tensões no campo geral do bilinguismo. Nessa perspectiva torna-se importante refletir sobre o status das duas línguas em questão no ambiente escolar. Megale (2005) define que:

O indivíduo desenvolverá formas diferenciadas de bilinguismo. A primeira delas é o bilinguismo aditivo, na qual as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da L2 ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1. No entanto, na segunda forma de aquisição, denominada bilinguismo subtrativo, a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e neste caso durante a aquisição da L2 ocorre perda ou prejuízo da L1 (MEGALE, 2005, p. 8-9).

Para compreender de que forma a inclusão da criança surda na instituição ocorria, optamos por detalhar a organização da instituição de educação infantil, para nela identificarmos pistas de uma proposta inclusiva. Definimos alguns pontos relevantes, a saber: a **linguagem visual do espaço**, os **aspectos cronológicos**, os **aspectos pedagógicos** e as **atividades especializadas**.

Inicialmente, chamou-nos a atenção a **linguagem visual** na identificação dos espaços escolares.

Lembramos que a instituição tem essa organização haja vista que é uma instituição referência em educação bilíngue no município. Assim, deparamo-nos com uma instituição toda sinalizada: portas das salas, banheiros, refeitório, secretaria e salas de aulas especializadas (informática e artes). As salas onde as crianças surdas estão matriculadas tem uma sinalização diferenciada. Com painéis e cartazes com sinais (cores, rotina, alfabeto, números) das atividades desenvolvidas por elas e pelos professores.

Destacamos a rotina vivenciada pela turma com as fotos, as gravuras, as imagens, que mostravam a interação dessas crianças com os colegas, o uso desses elementos nas salas era frequente por todos que transitavam nela.



Percebemos também que as histórias infantis, além de serem contadas pelas professoras regentes, eram sinalizadas nos momentos em que a equipe bilíngue se encontrava na sala e nas oficinas de Libras.

As histórias eram comuns nas duas turmas, em alguns momentos mais direcionadas e em outros de acordo com cada turma os livros de histórias ficavam localizados nas salas para serem utilizados pelas crianças nos momentos livres ou nos momentos da roda de contação de histórias. Havia uma variedade de histórias e na turma do grupo 2, com crianças bem menores, os livros eram adequados para o manuseio daquela idade (Diário de campo, 22/ 06/ 2015).

Quanto aos aspectos cronológicos da instituição, conforme demonstramos, no QUADRO I da página 97, observamos um cuidado na distribuição das práticas entre cuidar e educar. Os tempos de alimentação, higienização e descanso não se sobrepunham aos tempos de atividades lúdicas e pedagógicas cujos objetivos pareciam estar alinhados com o planejamento pedagógico da instituição.

No período em que a pesquisa foi realizada, a instituição atendia duas crianças com idades e contato com a língua de sinais diferentes. Essa rotina parecia indicar o respeito a essas especificidades ao não se concentrar somente no cuidar, preocupando-se, sobretudo com o educar e com a apropriação do conhecimento.

Por conta dessa preocupação, ao elaborar os planos de trabalhos individuais, os momentos, os tempos e os espaços eram problematizados, visando o desenvolvimento dos objetivos de modo que as atividades eram distribuídas ao longo da tarde e da manhã nas situações lúdicas de brincadeiras, de atividades de registro, de contação de história, de atividades psicomotoras e de atividades artísticas. Do mesmo modo, eram respeitados os horários de alimentação, higienização e descanso.

Identificamos também uma organização temporal preocupada em contemplar o trabalho da educação bilíngue, que se dava em parceria com os professores regentes. Esse planejamento foi pensado e articulado entre os profissionais da equipe bilíngue dos dois turnos e os professores regentes, a fim de que, para compartilhar as estratégias e experiências, os planejamentos ocorressem em conformidade com a disponibilidade de todos. Essa organização parecia favorecer ou se preocupar com o trabalho colaborativo entre professores bilíngues e regentes.

Outra alternativa encontrada pela instituição foi o planejamento mensal entre as pedagogas e as profissionais da equipe bilíngue que atuavam nos dois turnos, demonstrando o favorecimento de um trabalho colaborativo entre os profissionais da instituição na perspectiva da inclusão das crianças surdas, também utilizado como momento de planejamento entre os profissionais da equipe bilíngue que atuavam nos dois turnos.

O dia inicialmente determinado para a Oficina de Libras é a sexta-feira. Porém, essa atividade acompanhou a organização e o ritmo da sala de atividades. Sempre que necessário, por conta de alguma atividade proposta via planejamento pelas professoras regentes, existia a possibilidade da oficina ser realizada em outro dia da semana, dependendo do andamento da turma. Assim, havia uma flexibilidade no horário (Diário de campo, 28/04/2015).

Constatamos uma flexibilidade das professoras da educação bilíngue, sobretudo ao perceberem a importância de atuarem junto às professoras regentes, colaborando nas atividades da sala de atividade em que a criança surda está inserida. Essa colaboração é um dos objetivos da proposta do AEE, o de apoiar as práticas pedagógicas na sala de aula da criança com deficiência para que, em interação com professor, pares e conhecimento, ela construa sua própria aprendizagem.

A criança está na sala, faz parte da minha turma, as ideias que surgem são conversadas, é importante saber como agir com ela. As atividades selecionadas sempre procuro sentar com a equipe para pensarmos juntas a melhor maneira de atrair Thiago e fazer com que ele participe. E você viu que trabalhamos próximas, elas (equipe bilíngue) interagem com todos na sala. (Professora regente Andréia, Entrevista, 01/07/2015).

O ato ético se materializa como acontecimento singular e irrepetível, ou seja, que se situa em um contexto histórico concreto. Assim, o ato ético é o que articula o ser possível e o ser real, o ato responsável. O conhecimento se vincula ao ato ou agir ético. A compreensão se constrói a partir do lugar sociocultural no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que se estabelece com os sujeitos.

A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. (BAKHTIN, 2004, p.137)

Como construção epistemológica, a palavra e a contrapalavra vem sendo produzidas por uma forma de pensar, em conexão com mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas. Nesse sentido, produz outras formas de pensar a educação de surdos. Entretanto, apesar de alguns avanços na constituição de

propostas de educação escolar bilíngue, outros desafios se colocam, sobretudo no terreno das instituições escolares.

Sobre os aspectos pedagógicos, observamos uma preocupação em se garantir a participação e a aprendizagem das crianças surdas. Para tanto, as atividades planejadas das professoras regentes eram discutidas com a equipe bilíngue com o objetivo de as crianças acompanharem, de acordo com seus ritmos, condições, conhecimentos e desenvolvimento das situações pedagógicas vivenciadas por elas na sala de atividades, o trabalho conjunto em algumas das atividades do AEE e os momentos de oficina de Libras com toda turma, conforme registro a seguir:

Em um dos PL que tive a oportunidade de participar, em que planejavam e organizavam a fixação da rotina em alguns espaços na sala do Grupo II, onde Thiago, com 2 anos, participava, foi negociado qual seria o melhor momento para fixar figuras sobre elementos da rotina: lanche, água, lavar a boca e jantar.

Nesse caso, assim que voltamos do refeitório após o lanche, parecia ser o momento adequado, porque geralmente, todas as crianças estão acordadas nesse momento e a fixação de cada momento da rotina seria realizado com todas as crianças. Nessa direção, uma história sobre higiene é escolhida para essa atividade também, não no mesmo dia, mas naquela semana (Diário de campo, 23/04/2015).

Verificamos que, para Thiago, do Grupo II com dois anos de idade, também esse diálogo era presente pois, mesmo que ainda não frequentasse o AEE com ênfase na SRM, as intervenções na sala de atividades e o acompanhamento das aulas com a colaboração da equipe bilíngue já faziam parte das ações desenvolvidas por essa equipe. Podemos ainda verificar nas declarações de duas das profissionais da instituição investigada um pouco desse trabalho realizado pela equipe bilíngue, ao comentarem sobre o acompanhamento das atividades pedagógicas por essa equipe e sobre a proposta da política bilíngue, respectivamente:

[...]. Oferecer todo o apoio possível, fazer um trabalho diferenciado com total acompanhamento da equipe, sabemos que gostam (as crianças) da escola e tem um bom retorno (das famílias). (Diretora Marta, entrevista, 14/04/2015).

Entendo que a política bilíngue é inserir nas crianças, principalmente as surdas, a linguagem delas que é, realmente, que é a Libras, mas, além disso, é fazer com que toda a escola se insira nesse processo, algo que sabemos a sua importância e já temos uma certa experiência (Pedagoga Gabriela, entrevista, 15/04/2015).

Além de ilustrarem o acompanhamento da equipe bilíngue e a política bilíngue, essas declarações da diretora e da pedagoga mostram o esforço dos profissionais pelo trabalho coletivo, considerando a instituição como espaço de negociação e reconhecendo o seu papel fundamental nos processos de ensino e aprendizagem e de viabilizar e instituir a educação bilíngue.

A educação bilíngue convida os profissionais da área a ocupar um espaço instituído pela própria Secretaria de Educação. Exige dessas profissionais estratégias de adaptação e de resistência, pois delas é esperado o êxito da proposta, a possibilidade de acesso do surdo ao saber sistematizado, de garantir o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro.

Analisar uma educação bilíngue de surdos em instituições, como afirmam Thoma (2010), Lacerda e Santos (2013), implica pensar em modos múltiplos de organização escolar, de composição de equipes de trabalho, de gestão administrativa e financeira, de espaços pedagógicos, de propostas educacionais, de lutas e de conquistas nos/dos estabelecimentos de ensino.

Além disso, descrever e projetar escolas bilíngues de surdos está ligado ao que se entende por educação e por bilinguismo, ou seja, apesar da criação de algumas propostas semelhantes de escola, há outros fatores que vão compondo um currículo escolar.

Nesse sentido, a instituição parece promover, gradativamente e considerando vivências anteriores com outras crianças surdas que já estiveram nesse espaço, uma organização para atender aos processos de aprendizagem de Pedro e Thiago pela via da linguagem. Percebemos com isso que, mesmo atravessando desafios pedagógicos e técnicos, essa instituição vem desenvolvendo ações que buscam promover esse aprendizado.

Pesquisas como a de Lodi e Lacerda (2004), Dorziat (2004) e Fernandes e Quadros (2014) abordam a discussão sobre o aprendizado a partir do conhecimento e domínio de uma língua. O trabalho desenvolvido por Santos e Gil (2012) também

fala sobre isso, por meio do estudo de práticas que promovem e favorecem o aprendizado da criança surda.

Percebemos que havia reconhecimento e respeito dos profissionais da escola com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe bilíngue. A percepção disso se deu na escuta atenta do que diziam os profissionais da instituição de educação infantil aos profissionais da equipe bilíngue, sobretudo, nos planejamentos e nas conversas informais ocorridas nas salas de atividades, como podemos acompanhar na citação a seguir:

Sempre que pensamos em fazer alguma coisa recorremos às meninas (equipe bilíngue), o nosso trabalho é coletivo, conversamos no PL, na sala dos professores, no refeitório, queremos fazer o mais adequado possível (Professora regente Andréia, Entrevista, 01/07/2015).

Constatamos que os motivos mais evidentes para esse reconhecimento e respeito estavam assentados na trajetória dessa equipe na instituição e, também, nos papéis e ações bem definidos da professora bilíngue e da surda no AEE, como podemos destacar no registro a seguir:

A instituição é uma das escolas de educação infantil referências no município no atendimento a criança surda, ou seja, tem um histórico de matrícula e trabalho com crianças surdas. No ano anterior haviam 4 crianças e neste ano de 2 novas crianças, as que estavam aqui antes já foram encaminhadas para o ensino fundamental. Esse reconhecimento foi uma construção durante esses anos de negociações sobre quem são e como direcionar o trabalho com essas crianças (Pedagoga Gabriela, entrevista, 15/04/2015).

[..] Temos tranquilidade ao posicionar-nos com algumas atividades escolhidas que serão realizadas e sempre quando opinamos existe uma escuta por parte das professoras regentes, claro que não podemos esquecer que acima de tudo são crianças e isso precisa ser considerado. Mas isso, Keila, é uma negociação constante e fruto de um trabalho com muito compromisso e respeito. (Professora bilíngue Janaina, comentário durante o PL, 14/05/2015).

Ainda em relação à rotina pedagógica, identificamos a proposição de um tempo de e práticas para a vivência e interação entre as crianças. Os momentos de interação, que poderíamos chamar de pares linguísticos, garantiam a oportunidade de interlocução em sinais entre as crianças surdas na instituição de educação infantil. Por tal motivo, foi acordado entre a equipe bilíngue e os demais profissionais da instituição que, em alguns momentos e atividades, as duas crianças surdas estariam

juntas. Geralmente, isso acontecia em algumas aulas especializadas (educação física e artes), em algumas atividades com histórias, seguidas confecção e pintura de animais referentes às histórias.

Nomeamos esses momentos “espaços-tempos de interlocução” ou “espaços-tempo de interação”, e eles deveriam garantir os processos constitutivos dos sujeitos, respeitando as suas especificidades.

Hoje, teve início uma prática que foi conversada com a pedagoga e professores sobre em alguns momentos a participação das duas crianças surdas na mesma atividade, não restringir somente aos momentos do/no AEE, estender essas interações em outras situações também. A primeira foi na educação física, mesmo existindo uma diferença de 2 anos, com o grupo II, no início o grupo observa a presença de uma criança maior, mas logo, já enturmou na brincadeira com a bola e em seguida com as bolinhas de sabão (Diário de campo, 28/04/2015).

Observamos claramente que, quando as interações entre as crianças surdas e as demais crianças ocorriam com a utilização da Libras, Pedro parecia interagir mais, compreendendo e se fazendo compreender. Thiago, por sua vez, foi ainda mais beneficiado com esse tipo de interação. Diferentemente do início das nossas observações, quando notávamos que Thiago interagia pouco com a turma, após a sua adaptação, o menino já convidava e participava das brincadeiras e atividades na sala. A vivência com e o papel de modelo de Pedro parecia facilitar a identificação e a inserção de Thiago nas situações propostas pelas professoras.

No refeitório Thiago observa Pedro conversando sobre os cartazes sinalizados sobre os alimentos para a pesquisadora. Quando a professora surda percebe que ele está olhando, a mesma vai até Thiago e sinaliza o que está comendo.

Em outro momento, acompanhava a turma do Thiago no momento do jantar, ele olha para os mesmos cartazes e aponta, assim que a turma do Pedro também chega e senta próximo a sua mesa ele novamente olha o cartaz e olha para o Pedro e olha para comida, a pesquisadora percebe isso, comenta com a professora surda e sinalizo o cartaz perto do Thiago (Diário de campo, 11/05/2015).

A imitação aparece nesse processo, mas os autores Vigotski e Luria (1988) chamam a atenção para o fato de que a criança só imita o que tem condições de aprender naquele momento. Dito de outro modo, a criança não imita o que já interiorizou nem pode imitar o que está muito além do desenvolvimento. Esses aspectos devem ser de conhecimento de todos os profissionais pois a criança precisa de uma língua

partilhada para aprofundar seus conceitos. Vale lembrar que, na maioria dos casos, os surdos não chegam a vivenciar um ambiente linguístico no qual possam se sentir inseridos antes de ter contato com uma língua visual.

Em se tratando da interação das crianças surdas com as professoras regentes, observamos que somente a professora de Pedro, que já havia atuado com outras crianças surdas, se comunicava com ele. Mesmo com a presença da equipe bilíngue na sala, a professora regente procurava interagir, questionando a criança sobre a sua compreensão e a realização das atividades.

Já a professora regente do turno vespertino não tinha muita habilidade na interação com a criança surda. Segundo a mesma, era a primeira vez que atuava com uma criança surda e, por conta disso, comunicava-se por meio de enunciados mais simples. Ainda que não dominasse a Libras, percebemos um interesse da mesma em interagir e tentar compreender e ajudar a criança surda. Como podemos observar no registro a seguir.

Como é o sinal mesmo? Vocês sinalizam muito rápido. Eu não sou rápida como vocês. Comenta a professora regente Lúcia quando ao se aproximar da equipe bilíngue, pesquisadora e Pedro que conversam no refeitório. Pergunta para professora surda Elaine como é o sinal de “computador”, a professora surda sinaliza e depois apresenta também outros sinais correspondentes de acordo com o contexto, exemplos: notebook, teclado, tablet. (Diário de campo, 28/04/2015).

Certamente, percebemos que há colaboração entre os profissionais da instituição e a equipe bilíngue para o desenvolvimento da proposta curricular e de sua complementação por meio do AEE para as crianças surdas. As ações planejadas e empreendidas facilitam o desenvolvimento de uma rotina pedagógica inclusiva, que contempla cronológica e visualmente as demandas das crianças surdas. Esse fato nos parece indispensável para que se promova o acesso da criança a uma proposta curricular pela via da linguagem, seja ela visual, gestual, gráfica ou oral.

Outro importante momento da rotina institucional são as reuniões com pais ou responsáveis. A participação dos mesmos visa potencializar o AEE desenvolvido pela equipe bilíngue na instituição de educação infantil. Algumas dessas reuniões

contamos com a participação de representantes da Gerência de Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação.

Ao longo do ano letivo, foram organizados três encontros com os pais ou responsáveis das crianças indicadas à educação especial. Além das crianças surdas, a instituição de educação infantil atende os casos de transtornos globais do desenvolvimento, de deficiência física e de outras deficiências sem diagnóstico concluído.

Em todos os encontros participaram a diretora, a pedagoga, a equipe da educação especial, a pesquisadora, as professoras surdas, os representantes da SEME e os pais e responsáveis das crianças atendidas pela equipe. Embora tenham sido convidados, as professoras regentes não compareceram à reunião, uma ausência que dificultou a apresentação das mesmas aos pais e uma consequente interação.

O primeiro encontro foi realizado para apresentar a equipe da instituição aos pais ou responsáveis, pontuar algumas questões gerais e ouvir as expectativas dos pais ou responsáveis a respeito do atendimento educacional que seria direcionado a seus filhos. Foram convidados os pais de todas as crianças atendidas pelo AEE, em um total de dez (10) pais. Estavam presentes as mães dos dois (2) alunos surdos. Desenvolveu-se um momento de escuta sobre a chegada das crianças, a abordagem feita e a explicação do diagnóstico médico às famílias presentes no dia.

Durante o encontro as mães de Thiago e Pedro pareciam interessadas na reunião. Assistem ao vídeo exibido pela equipe e, como os outros pais, falam sobre o que sentiram e pensaram ao ver o vídeo. Contam sua experiência sobre serem mães de crianças surdas: desde o diagnóstico até a entrada na escola. Como as duas já têm experiências de terem outros filhos surdos, elas parecem menos emotivas do que os outros pais presentes (Diário de campo, 06/05/2015).

No segundo encontro, a mãe de Pedro faltou. Participaram da reunião os pais de Thiago e o irmão. O tema desenvolvido na reunião foi Legislação: direito dos pais e das crianças, participação significativa das famílias. O encontro resumiu-se em tirar dúvidas dos pais sobre os direitos das crianças com deficiência: aposentadoria, transporte gratuito, matrícula, entre outros. A família de Thiago não levantou



nenhuma questão pertinente ao tema no dia e demonstrou impaciência em participar da reunião.

Observo que o pai de Thiago parece incomodado com a reunião. Demonstra impaciência e sai constantemente da sala. Fica no corredor conversando. O tema não parece ser interessante e atrativo para ele. Parece que já conhece o tema. Os pais cujos filhos estão iniciando na escola participam mais da reunião, pois parecem ter mais dúvidas e questionamentos (Diário de campo, 18/08/2015).

Percebemos que o formato das reuniões iniciais não favorecia muito a participação de alguns pais. Aqueles que já possuem outros filhos com deficiência e/ou que já passaram por questões como as abordadas no encontro poderiam ser convidados a relatar suas experiências e, a partir de seus relatos, poderiam ser inseridas questões teóricas e legais que complementassem seus conhecimentos sobre o tema. Isso seria uma forma de participarem e colaborarem com as políticas de inclusão na instituição e em relação às questões municipais.

O terceiro e último encontro do ano foi para discutir a resolução que define as Diretrizes Municipais para a Educação Especial no âmbito do Sistema Municipal de Ensino e, também, para a apresentação do trabalho pedagógico desenvolvido por alunos e professores durante o ano. O tema dessa apresentação foi “Relato das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala regular e no AEE”. Segue citação:

Todos os pais dos alunos indicados ao AEE compareceram à reunião. No primeiro momento, a representante da Gerência de Educação da SEME leu a resolução referente às Diretrizes Municipais para a Educação Especial. Foi uma leitura rápida e sem muitos comentários e discussões. O interesse maior do grupo de pais é com os relatos dos professores de educação especial sobre as práticas pedagógicas. Estes elaboraram e confeccionaram slides para a apresentação das práticas, com fotos e pequenos relatos das vivências. Observamos um olhar atento e emocionado dos pais ao identificarem seus filhos nas fotos. Alguns pareciam não acreditar que eram os filhos nas imagens projetadas (Diário de campo, 16/11/2015).

Percebemos aí que a participação dos pais nas reuniões promovidas pela instituição, ainda que tímida, poderia desencadear discussões e esclarecimentos que muitos ainda não conhecem. Possivelmente, a participação desses pais revela a necessidade de estreitar as relações de parceria e colaboração entre instituição, pais, professores e instâncias administrativas.

Observamos também um compromisso dos profissionais da Cmei em desenvolver e manter um trabalho inclusivo de qualidade para continuarem sendo referência em educação bilíngue infantil.

[...]. Temos muita tranquilidade em conversar com a equipe, sabemos o quanto é importante o nosso diálogo com as famílias, o nosso trabalho é de parceria, pensamos o coletivo, um trabalho muito coerente com as demandas mas também de acordo com nossas possibilidades (Marta, diretora, entrevista, 14/04/2015).

A cada criança surda que se matricula e frequenta nossa instituição é um aprendizado também para nós. Cada uma vem com uma história diferente e às vezes como você pode perceber recebemos até os irmãos. Temos o caso de um ex estudante e agora o irmão também está frequentando aqui, penso que não deixa de ser uma resposta do nosso trabalho, trabalho de uma equipe, de uma instituição com apoio é claro de todos os outros setores da secretaria. (Gabriela, pedagoga da tarde, entrevista, 15/04/2015).

As falas acima se referem aos esforços empreendidos pelo trabalho coletivo, à criação de espaço de negociação onde a escola tem o tanto papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem e quanto o de viabilizar e instituir a política.

A formação da criança como sujeito humano se dá por meio de atos de significação constituídos por múltiplas interações estabelecidas social e culturalmente pelos sujeitos durante toda vida.

Por fim, ficou evidente nas reuniões de pais que a instituição de educação infantil, por meio da equipe da educação especial, convoca os profissionais da área a ocupar um espaço instituído pela própria Secretaria de Educação e exige desses profissionais parceria para pensar e planejar estratégias de adequações para alcançarem êxito na proposta inclusiva.

Nos últimos anos, a educação de surdos no Brasil é marcada por importantes mudanças. Na Educação Básica, especialmente no cotidiano escolar, as conversas com os gestores das escolas também apontam para alguns importantes avanços: a contratação e o crescimento no número de professores surdos, maiores visibilidade e reconhecimento como instituição responsável na educação de surdos e o importante espaço conquistado para a formação continuada dos educadores, sobretudo em reuniões e cursos realizados na escola ou em parceria com as mantenedoras.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2004, p. 137).

Garantir a apropriação da língua de sinais pela criança surda significa dar a ela as mesmas oportunidades de se constituir linguisticamente que as crianças ouvintes têm, em detrimento de interações mediadas por fragmentos de uma língua ou a mistura de fragmentos de duas línguas completamente diferentes.

Com base em Vigotski e em seus continuadores, afirmam que somente um aprendizado realmente diferenciado pode levar ao desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança surda e da sua personalidade como um todo, porque, somente por meio de um processo especialmente preparado, toda a equipe estará apta a atender às necessidades individuais de cada criança com deficiência, trabalhando a partir de forças e singularidades. Para o autor, a língua revela o sistema simbólico fundante para a atividade semiótica humana – que torna o homem humanizado, daí o objetivo do ensino da linguagem às crianças surdas não ser apenas para a sobrevivência cotidiana, mas visando internalização da linguagem como a base para o pensamento verbal.

A tese proposta é analisar como se dá o processo de apropriação do conhecimento pela via da linguagem, trabalhando com as instâncias profissionais – escola - família, como lócus de análise a sala de atividades e o AEE. O que acontece nesses espaços que possibilita, favorece, potencializa essa apropriação, conseqüentemente a aprendizagem.

Para isso fazer uma discussão sobre as políticas públicas, em que a língua de sinais necessita ser oferecida o mais cedo possível, em todos os ambientes que essa criança circula. Ao confrontar a política pública, perspectiva inclusiva e educação bilíngüe, modos de leitura, de viver e praticar essa política bilíngüe, temos no Brasil algumas experiências. E diante disso também nos deparamos com questões profissionais pertinentes a ela, o domínio da Libras, metodologia e estratégias de ensino de L1 e L2, mas antes de disso concepções de infância e linguagem. Por

isso, algumas situações que encontramos no debate sobre a educação infantil da criança surda não é tão diferente de alguns sobre a criança ouvinte também, o intuito não é fazer uma discussão maniqueísta e sim as aproximações que encontramos sobre a educação infantil e as especificidades da criança surda que ainda chega na instituição sem conhecer a língua de sinais e que ainda essa língua é restrita a equipe da educação especial, equipe bilíngue, poucos profissionais estabelecem essa comunicação fluída com a criança.

Vigotski e os estudos de Bakhtin nos ajudam a conversar sobre isso, com seus trabalhos que nos faz pensar e repensar quem é essa criança, esse lugar, os sujeitos que interagem nesse espaço, e partir disso com estabelecer esse compromisso ético e responsável perante à educação.

Como que a escola se apropria da política, os usos e modos de viver a política nacional, lidar com a legalidade e legitimidade. Práticas vivenciadas via gestão como o encontro de pais e responsáveis, curso de formação uma vez por mês ao longo de ano letivo e a preocupação em repensar, reelabora um documento com as diretrizes para o trabalho com as crianças surdas numa perspectiva bilíngue.

O que elas fazem, como que esses sujeitos fazem, como que essa criança surda se relaciona. Momentos observados em que a criança está somente como expectadora e outras que ela interage, penso nisso como situações de adaptação e resistência. Lidar com esses momentos e ao mesmo tempo se fazer presente nesse momento, por isso eles (Pedro e Thiago) circulam, perguntam, querem participar das atividades com a turma.

Já as **atividades especializadas**, podemos afirmar ser uma nova configuração de rotina na vida escolar da criança surda. Esse foi um espaço onde constatamos a presença mais efetiva das profissionais bilíngues em conjunto com a instrutora surda e a professora bilíngue no processo educacional do estudante. Elas são responsáveis nesse momento pelas as propostas de confeccionar materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, levando em conta as necessidades educacionais específicas dos estudantes surdos público-alvo da Educação Especial

e também os desafios que eles vivenciam no ensino comum a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo.

O AEE torna possível a esses profissionais trazer propostas novas de atividades e também trabalhar os conteúdos abordados no currículo da instituição. Outra questão que favorece o AEE é a língua de sinais, que transita o tempo todo nesse local de atendimento. Já na sala de atividades, a criança ficava, na maioria das vezes, sem esse profissional, estando sob a responsabilidade da professora bilingue que, quando tinha disponibilidade, porém destaco aqui que a equipe quando era solicitada sempre se fazia presente participando das atividades nas duas em que haviam crianças surdas matriculadas, ia à sala da criança e fazia a intervenção pedagógica nesse espaço.

Vale ressaltar que a política bilíngue representa mais do que a utilização de uma língua. Ela deve possibilitar aos estudantes surdos espaços educacionais que lhes levem a provocar o pensamento, estimulando suas capacidades. Deve considerar uma política educacional que respeite a singularidade linguística, revelada mediante a coletividade e o contato, a partir de outras pessoas com surdez. Ou seja, é necessário proporcionar espaços que contribuam para que as crianças surdas tenham contato com seus pares linguísticos.

Vigotski (1998) situa o aprendizado da língua materna na esfera dos conhecimentos cotidianos, pelo fato de ser aprendida nas relações cotidianas, principalmente no seio familiar. Já o ensino de uma língua estrangeira precisa ser sistematizado e depende dos conhecimentos apropriados da língua materna, ou seja, “[...] pressupõe-se a existência de um sistema de conhecimento das palavras já desenvolvido [...]” (1998, p. 182).

Ao observarmos as relações dialógicas estabelecidas nesse passeio, podemos perceber que, mesmo em contexto de ensino sistematizado, em que o foco da equipe era ensinar prioritariamente os sinais e a datilologia das palavras, a dimensão discursiva da língua de sinais emergia nos comentários e impressões que, a todo o momento, as crianças faziam a respeito do que lhes chamava a atenção, reafirmando a posição ativa responsiva inerente a todo o discurso.

A equipe aproveita esse momento já combinado com os profissionais previamente sobre da participação em certas atividades, com o objetivo de proporcionar momentos comuns com as duas crianças surdas e consequentemente com as outras crianças que também estão na mesma atividade.

A turma do Grupo II brinca no pátio, Thiago e seus colegas estão correndo e pulando nos colchonetes, outros brincando com alguns objetos (bonecas, bolas, jogos de encaixe, etc). Thiago pega uma bola circula pelo espaço, busca alguns objetos e começa a colocar em um dos espaços do pátio enquanto isso as outras crianças direcionam a brincar com os objetos disponíveis. Pedro chega ao pátio observa as crianças, a professora surda convida para brincar com o Thiago, ele olha e senta perto da professora surda Elaine e da pesquisadora. Thiago percebe que Pedro chegou no pátio. Pedro levanta vai até uns colchões maiores apoiados na parede, entra e começa a brincar de esconder, Thiago se aproxima observa. Em seguida entra na brincadeira também de se esconder e os dois ficam nessa brincadeira por um bom tempo, revezavam entre ir até o final dos colchões olhavam para as crianças e profissionais e voltavam ao final dos colchões, depois de algumas idas e vindas outras crianças se aproximaram e também corriam no pátio olhava os dois “brincando de se esconder”, sorriam, gritavam, apontavam, mostravam para as professoras regentes, professora surda, pesquisadora o que estavam fazendo. Ao final do horário no pátio, os dois se despediram, Thiago retornou a sua sala e Pedro se dirigiu a sala do AEE. (Diário de campo, 01/09/2015).

Porém, essa analogia não significa que o aprendizado da língua materna, por não depender de um ensino sistematizado, tenha um caráter natural. Se fosse assim, não teríamos tantos surdos adultos sem o domínio da língua de sinais.

Nesse sentido, o autor ressalta que tanto um conhecimento quanto o outro, apesar de pertencerem à mesma classe de desenvolvimento da linguagem, mantém profunda diferença, quanto à sua motivação e apropriação, e se constituem nas relações entre sujeitos.

Em se tratando de crianças surdas, que não se apropriaram da língua de sinais nas relações cotidianas e que começam a frequentar a instituição, que é o lugar do aprendizado sistemático e intencional, o ensino e a aprendizagem dessas duas línguas se confundem. Ora acontece nas conversas espontâneas, ora nos momentos de ensino. O fato é que o caráter mediado dessas relações está sempre presente.

Pedro está lanchando e a professora surda Elaine o aguarda terminar. Pedro entra na sala todo sorridente conversando, cumprimenta a pesquisadora sinalizando oi, a pesquisadora sinaliza oi tudo bem? Ele responde bem e vai em direção a caixa com os brinquedos e pega um avião, brinca alguns minutos. Elaine o convida para sentar-se à mesa e fala que o avião pode ficar perto dele, na cadeira, assim que terminar a atividade

ele brinca novamente com ele. Pedro entende e aceita a sugestão de Elaine. A atividade proposta no dia era recorte e colagem das letras do nome em seguida colar a foto. Várias letras dispostas na mesa e então Elaine explica que precisa procurar as letras do nome, Pedro as identifica, soletra seu nome e faz o nome visual também, Elaine sinaliza “muito bem” agora vamos colar as letras que você separou. Pedro começa a colar, olha para o avião e sinaliza avião, aponta para o alfabeto fixado na parede e aponta todas as letras que compõe o seu nome, chama a pesquisadora para mostrar as letras do seu nome, termina atividade, olha para Elaine e olha para o avião, Elaine aponta no mesmo alfabeto as letras da palavra avião, sinaliza avião, Pedro repete e volta a brincar com o avião. (Diário de campo, 11/08/2015).

Assim, podemos inferir que toda criança surda, independentemente da idade e do grau de domínio da língua de sinais pode ser sujeito das suas experiências e produtora de conversas em língua de sinais, desde que haja uma mediação de qualidade e que sejam criadas as condições necessárias para essa produção, reconhecendo que a possibilidade de comunicação não está no aparato biológico e nem depende da idade, mas funda-se nas relações dialógicas entre os seres humanos e deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem.

Para explicitar tal afirmativa, Vigotski introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que diz respeito ao momento em que o aprendiz, em colaboração com o outro, se apropria de conhecimentos e realiza tarefas que até então não realizaria sozinho<sup>26</sup>. Sem essa mediação, o aprendiz não passaria a um nível superior de aprendizagem, já que o conhecimento não está no mundo físico e concreto, mas nas relações que se estabelecem entre os indivíduos. Nesse caso, situamos também a linguagem.

Se considerarmos o contexto dialógico da criança surda que não aprendeu a língua de sinais e não usa a linguagem oral para se comunicar, os gestos surgem,

---

<sup>26</sup>Segundo Prestes (2010, p. 109-110)

“Outro exemplo pode ser o conceito **zona blijaichegorazvítia** que aparece nas traduções para o português como **zona de desenvolvimento proximal** ou **imediate**. A tradução desse conceito provocou e ainda provoca tamanha confusão que, por vezes, imagina-se, que a zona de desenvolvimento pode ser aferida e quantificada. E o que se entende ao ler o artigo de Anna L. Brown e Roberta A. Ferrara *Diagnosing zones of proximal development*, publicado no livro organizado por James V. Wertsch *Culture, communication and cognition* (BROWN e FERRARA apud WERTSCH, 1985). Além de admitir que a **zonablijaichegorazvítiae** passível de quantificação, por meio do potencial de aprendizagem do aluno, as autoras também a entendem como um fenômeno estanque, sem levar em consideração que as mudanças na **zona blijaichegorazvítia** são instantâneas e momentâneas.”.

inicialmente, como sinais domésticos numa tentativa de participar e interagir com os pais ouvintes.

Sem uma língua compartilhada, o que a criança faz é uma imitação de algo que está na sua realidade concreta. Mesmo colocando sua subjetividade na imitação, essa ação está profundamente vinculada ao objeto em questão. “Para que outro reconheça o sentido, é preciso que, ao menos parcialmente, seja uma descrição da situação ou do objeto” (SANTANA, 2007, p. 84).

## 6.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIRECIONADAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE E AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ÀS CRIANÇAS SURDAS: OS CASOS DE THIAGO E PEDRO

Neste subitem procuramos analisar algumas práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem das crianças surdas, tanto nas salas de atividades como no AEE. Recortamos de nossas observações episódios que identificamos como significativos e representativos de nossos objetivos. Para a compreensão do leitor, distinguiremos as práticas pedagógicas vivenciadas por Pedro daquelas vivenciadas por Thiago. Constituíram-se momentos diferenciados e com nuances peculiares em relação ao desenvolvimento das crianças e às práticas dos professores.

O AEE tem como função, de acordo com a nota técnica (Seesp/ GAB/ N ° 11/ 2010), “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Para estudantes surdos, também prevê: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras - e ensino da Língua Portuguesa escrita.

Diante dessa proposta de trabalho, o turno vespertino traz uma nova configuração na vida escolar de Pedro, com a presença das profissionais bilíngues: a instrutora surda e a professora bilíngue.

Segundo o documento elaborado pela Secretaria de Educação do município, instituído em 2008, o AEE busca “[...] variar espaços escolares para o ensino de



LIBRAS e em LIBRAS e da modalidade escrita da Língua Portuguesa para os alunos com surdez (legalmente contraturno numa proposta de horário integral)”.

Em sua pesquisa, Cortes (2012, p. 89) cita as condições em que essas crianças realizam o AEE: “[...] muitas vezes precisam ser despertadas do sono para as atividades, o que compromete o trabalho realizado”. Diante disso, mesmo com a preocupação dos profissionais bilíngues em elaborar dinâmicas diferentes no seu processo de ensino, como fica a vida dessas crianças e as suas necessidades infantis.

Analisando o AEE como forma de elaborar propostas novas de atividade e também de trabalhar os conteúdos abordados no currículo da escola, as profissionais se vêem na responsabilidade de utilizar a Libras como língua de instrução e também de confeccionar materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, levando em conta as necessidades educacionais específicas de cada estudante e se preocupando em tornar a aula mais atrativa para Pedro. Segundo a professora bilíngue, “O turno vespertino representa para Pedro um momento em que o menino pode trabalhar mais direcionado para as suas necessidades”.

Cabe uma ressalva sobre o momento do AEE: vimos que Pedro conta com profissionais que conhecem e utilizam a língua de sinais, o que favorece um ambiente de educação bilíngue pelo uso da Libras, e de pessoas que a empregam como forma de interação, mas, ao mesmo tempo em que traz benefícios para o estudante surdo, pode transferir toda a responsabilidade da apropriação de conhecimento exclusivamente para esse momento.

Para que uma língua seja aprendida, é preciso que ela faça sentido para aquele sujeito quando for “ensinada”, ou seja, deve-se fazer com que o sujeito sinta prazer em usá-la, tornando-se necessário que o sujeito faça parte de um ambiente em que a use funcionalmente, sem tratá-la somente pelo caráter instrumental e pouco vivencial, visceral. Diante dessa observação, o sistema educacional tem que se preocupar para que a educação bilíngue aconteça em todo momento no processo escolar do estudante surdo.

## **Thiago e suas descobertas**

Após as leituras dos registros, constatamos que a inclusão de Thiago no grupo II se faz de forma gradativa, porém lenta. Como é a primeira experiência escolar da criança, ela vai aos poucos se adaptando à instituição, à rotina, às professoras e aos colegas.

Inicialmente sua participação nas atividades do grupo é restrita. A necessidade de observar e, de alguma forma, se identificar com aquele espaço-tempo, parecia ser grande.

Na primeira semana de Thiago na instituição, foi realizada uma atividade coletiva no pátio do Cmei. Foi afixado um grande painel e, em seguida, foram distribuídas, para as crianças tintas para uma pintura livre. Durante essa atividade lúdica e prazerosa, observamos Thiago que, reservado e desconfiado, observou mais a movimentação dos colegas e não se envolveu com a atividade.

Como objeto de afeto nesse processo de adaptação, Thiago trouxe consigo para a sala de atividade um pequeno travesseiro. Quando este era afastado da criança, ela se colocava a chorar. Mas com o passar dos dias, com a ajuda das professoras e a interação com os colegas do grupo, percebemos que o travesseiro foi ficando mais tempo na mochila. Depois se “transformou” em uma “toalhinha” até, por fim, deixou de estar na mochila da criança. Observamos que a criança foi encontrando na sala outros objetos que despertavam seu interesse (Diário de campo 14/04/2015).

Após o período de adaptação das crianças, as atividades do grupo foram ficando interessantes e voltadas às práticas lúdicas e artísticas.

No que diz respeito à surdez, crianças surdas têm chegado às instituições bastante cedo e trazem consigo uma questão importante que pode transformar toda a estrutura desse espaço: a diferença linguística com relação às demais crianças, que são ouvintes e usuárias do português oral.

Fernandes (2006) afirma que, para os surdos, as vivências em uma língua efetiva são mínimas, considerando que, em sua maioria, eles nascem em famílias ouvintes

e crescem em ambientes de pessoas falantes de uma língua sem significação para eles.

Muitas vezes, por desconhecimento da família acerca das diferentes abordagens existentes para ensino e atendimento ao surdo, boa parte das crianças surdas não é exposta à língua de sinais durante os primeiros anos de vida. Sem o uso de uma língua em comum e efetiva, os familiares de surdos, e os próprios surdos, buscam e/ou criam estratégias que facilitem a comunicação, especialmente no ambiente doméstico.

De acordo com Vigotski, o local, a comunidade, os hábitos e os costumes têm grande influência sobre a maneira como os indivíduos se percebem e conceitualizam o mundo, afetam e são afetados por ele. A interação com o outro e com o meio sociocultural impulsiona desenvolvimento do ser humano por meio de conflitos que o levam a constantes reorganizações, num movimento duplo de modificar o meio e ser modificado por ele.

No entanto, para utilizar um determinado gênero é preciso dominá-lo (o que nem sempre ocorre em todas as esferas de atividade), pois, para a produção/compreensão de um enunciado necessitamos conhecer as formas prescritivas da língua - componentes e estruturas gramaticais - e as formas estabilizadas do enunciado - gêneros do discurso -, pois ambos são indissociáveis para um entendimento recíproco entre interlocutores (LODI & ALMEIDA, 2010, p.28 ).

Discurso e sujeito estão imbricados pela linguagem que é constituinte do eu (sujeito). Trazemos a concepção de que o sujeito é heterogeneamente constituído pela sua história, pelos enunciados cruzados em sua trajetória, e envolvido pelo movimento de historicidade do humano.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação verbal do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e interlocutor. (BAKHTIN, 2004. p. 117)

Os dispositivos legais organizados na última década do século XX para garantir o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos são a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no documento introdutório, indica que:

As instituições de educação infantil (pré-escolas) cumprem hoje, mais do que nunca, um objetivo primordial na formação de crianças que estejam aptas para viver em uma sociedade plural, democrática e em constante mudança [...]. Ela deve intervir com intencionalidade educativa de modo eficiente visando a possibilitar uma aprendizagem significativa e favorecer um desenvolvimento pleno, de forma a tornar essas crianças cidadãos numa sociedade democrática (BRASIL, 1998).

O documento assegura a visão da criança como cidadã, sujeita de direitos, detentora de potencialidades que serão desenvolvidas, concebida como um ser humano completo. Assim, a educação toma a função de cuidar, educar e brincar. No caso de crianças com surdez, a educação toma mais um papel fundamental, o de dar oportunidade de aquisição da língua brasileira de sinais.

Nos projetos pedagógicos da sala de Thiago, constatamos uma intencionalidade pedagógica clara: trabalhar a linguagem oral e gestual, o movimento e as cores e tamanhos, ora por meio de brincadeiras tradicionais, ora por meio das artes como a pintura e desenho.

O projeto “Habitantes do fundo do mar” foi uma proposta pedagógica que exigiu a articulação entre a professora regente e a professora bilíngue. A participação e colaboração da equipe bilíngue foi imprescindível para que Thiago participasse, com a mediação direta da professora bilíngue, das atividades propostas durante o projeto.

Inicialmente foi elaborado um painel representando o fundo do mar, com objetos em alto relevo e afixado em uma das paredes da sala, bem colorido num lugar de destaque assim as crianças interagiam e apontavam para ele sempre que se fazia referência a alguma coisa sobre o tema. Com alguns livros infantis sobre animais do mar, foi confeccionada uma baleia, em um tamanho que as crianças pudessem manusear, pintamos com a turma (Diário de campo, 03/07/2015).

Uma das atividades realizadas pela turma foi a confecção, em gesso, de animais que habitam o mar. Os moldes foram feitos pela equipe bilíngue e professoras regentes.

No dia planejado para a pintura, os moldes eram apresentados para as crianças e elas escolhiam o que gostariam de pintar: cavalo marinho, concha, tartaruga, estrela do mar e peixe. As crianças escolhiam o animal que desejavam pintar. Para facilitar a mediação das professoras, a turma foi dividida em pequenos grupos.

Partindo do pressuposto que a mediação pedagógica pode favorecer o desenvolvimento da criança, permitindo a ela apropriações e compartilhamento de sentidos mais amplos e complexos em relação ao meio físico e social e a si própria nesse contexto, a mediação faz parte do processo de significação e constituição dessa criança na educação infantil. Compreendemos essa mediação como parte relevante das práticas pedagógicas para a inclusão da criança na instituição de educação infantil.

O sucesso inicial do projeto provocou o desdobramento das atividades planejadas. A confecção do animal fez surgir a ideia de se ter um aquário na sala para que as crianças tivessem a oportunidade de observar e acompanhar a rotina e desenvolvimento do peixe.

Bakhtin (2004) também vê na linguagem uma prática social construída na interação: o ser humano é constituído a partir das vozes das pessoas com as quais interage, construindo e reconstruindo seu repertório linguístico e identitário num processo contínuo.

A prática pedagógica desenvolvida pela professora regente em colaboração com a equipe bilíngue nos parece relevante para a aprendizagem da criança surda. Devemos considerar que as propostas curriculares para a educação infantil preveem a aprendizagem de conhecimentos sistematizados e também não sistematizados.

A participação de Thiago na escolha do animal a ser desenhado e confeccionado em gesso, a diferenciação das características desse animal aquático em relação a outros, a escolha da cor da tinta, assim como a psicomotricidade envolvida na

atividade representa apropriação de conhecimento e desenvolvimento psicomotor da criança.

Outra prática pedagógica desenvolvida na turma de Thiago que nos chamou a atenção estava voltada para a contação de histórias e a música.

A professora planejou contar a história de Seu Lobato e seu sítio. A história aborda temas como: animais, fazenda e família. O objetivo pedagógico é identidade, família e grupos.

A equipe bilíngue participou quando a história foi contada a partir dela a imagem, representação de cada elemento na modalidade escrita e a sinalização foi feita em vários momentos.

Por meio da linguagem e dos signos, o intelecto e a cognição podem se desenvolver, num processo simbólico marcado por sentidos e significações. Os signos, segundo Vigotski medeiam os estímulos externos e internos por meio de relações dialógicas e se expressam nas práticas discursivas, carregadas de representações. As interações sociais permitem que as palavras ou signos se transformem em operações mentais que interferem diretamente nas ações humanas, transcendendo-as e/ou as transformando.

Os signos combinados em estruturas complexas permitem ao indivíduo organizar seu pensamento e planejar ações futuras. A linguagem como sistema simbólico possibilita ao indivíduo ascender às funções psicológicas superiores por meio da abstração, generalização e comunicação, compartilhando informações destituídas de tempo e espaço.

As professoras regentes Andréia e Suzana convidaram as crianças para sentar em rodinha para ouvir a história porque as tias Janaina e Elaine iriam contar. Havia gravuras, com a sinalização, de animais que aparecem na história, a dinâmica seria a seguinte: a cada personagem da história, a professora bilíngue mostraria a gravura e a professora surda sinalizaria demonstrando o sinal correspondente e aguardaria a manifestação das crianças.

Algumas crianças observam as professoras (da equipe bilíngue) e outras levantam e ficam perto dos brinquedos ou circulam na sala, as professoras regentes pedem para que voltem para o lugar porque a história não acabou. Essa movimentação acontece algumas vezes até a história terminar, em seguida os animais são fixados em um espaço na sala para que as crianças possam visualizar. Assim que terminam de fixar, a professora Suzana coloca um DVD com uma música “Seu Lobato tinha um sítio”. Andrea começa a cantar, algumas crianças acompanham a música, batem palmas e balançam o corpo. Thiago observa os colegas e movimenta o corpo, levanta os braços e se direciona aos brinquedos, algumas crianças olham para TV enquanto outras se dirigem aos brinquedos também (Diário de campo, 16/06/2015).

Vimos a brincadeira potencializando momentos de interação e comunicação. Vigotski (1988) afirma que, na brincadeira, a criança é livre para criar seus próprios atos, o homem transforma o mundo por meio da sua ação, pela sua constituição linguística, e atribui à língua/linguagem o papel essencial para essa atuação transformadora e, com isso, cria as estratégias de comunicação.

Vigotski (2003) salienta que a criança tem uma relação direta com os objetos e faz parte de seu processo de desenvolvimento que essa relação se torne mediada. Isso significa que, primeiramente, nos apropriamos dos referenciais sociais por meio de ações concretas, da imitação, da repetição, das brincadeiras, e reproduzimos o que observamos do mundo.

No entanto, nas relações com o outro, com o meio social e com os objetos, as ações concretas se tornam cada vez mais complexas. Por meio da nossa atividade, das relações sociais e da linguagem, são acrescentados novos objetos que promovem uma modificação em todos que participam de alguma atividade. É por meio da mediação, que interfere na relação entre homem e objeto, que nossas ações são transformadas, por meio de desafios nos modificamos e nos constituímos de forma única. Por sua vez, nosso desenvolvimento intelectual e cognitivo promove também mudanças nos outros.

### ***Pedro e suas aprendizagens***

Pedro, em sua singularidade de criança que está neste lugar mais da metade do seu dia, nos mobiliza a refletir e repensar um espaço que proporciona as crianças a

participar de múltiplas situações, que a direciona para atividades interessantes, de cooperação entre seus pares e os adultos, promovendo uma atitude para o conhecimento, que leve em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo e o cognitivo, e que contemple a diversidade cultural e proporcione para as crianças relações e experiências significativas, uma vez que a criança aprende na sua relação socialmente mediada com a cultura.

Hoje foi o dia de apresentação de um teatro, em que alguns professores também participam vestidos de animais. A professora surda acompanhava a criança surda e sinalizava o que acontecia no tablado, a professora bilíngue que também participa do teatro e sempre que possível sinalizava o que está acontecendo. Pedro conversa com a professora surda sobre os personagens ali presentes. Essa atividade mobilizou toda a escola, em seguida cada turma retornou a sua respectiva sala, a conversa sobre o que assistiram continua nos corredores, falam sobre o que assistiram, quem era os personagens, as fantasias, perguntei para Pedro se ele gostou, “teatro gostou? ”, ele balançou a cabeça e começou a imitar o momento que um dos personagens caía no chão. Ao retornar para sala a professora pediu para que desenhassem o que assistiram e que contasse sobre o desenho. Pedro descreveu o que desenhou e a professora bilíngue foi traduzindo o que ele sinaliza. (Diário de campo, 04/05/2015).

As turmas que Pedro frequenta participam das oficinas de Libras, desenvolvidas pela equipe bilíngue, conhecem alguns sinais, elaboram frases simples, abreviadas, e interação com ele, mas nunca é uma longa conversa, sempre questões bem pontuais. A professora regente procura estimular a comunicação dos colegas com ele e vice-versa, mas observamos que a conversa, mesmo em Libras, acontece com a equipe bilíngue e com a pesquisadora. Um diálogo mais longo, consistente. Essas relações ainda foram não construídas pois os colegas de Pedro também estão aprendendo uma nova língua, as aproximações acontecem nas brincadeiras, no pátio, nos trabalhos em grupo, nas aulas de educação física.

A língua de sinais, ou Língua Brasileira de Sinais (Libras), embora reconhecida por lei (Brasil, 2002) e de ensino garantido a partir da educação infantil (Brasil, 2005), é muito recente em nosso país. Além disso, ainda há divergências significativas sobre as características de ensino de uma língua para as crianças surdas: há desde a proposta do implante coclear precoce, passando pela imposição da oralização – que prioriza o ensino do português (especialmente o oral) -, até a concepção de que as crianças surdas têm o direito de aprender Libras e português (MOURA et al., 1997). Neste último caso, adotam-se os preceitos da abordagem bilíngue, que preconizam



a exposição precoce do surdo à língua de sinais como primeira língua - e o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita.

Reconhecemos que, se o surdo tiver o domínio da língua de sinais, ele terá mais possibilidades de aprender a língua oral, já que não seria ensinada apenas a palavra destituída de sentido, denotando um ensino “[...] que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios” (VIGOTSKI, 2001, p.247). Assim, a língua oral poderia ser considerada como mais um conhecimento a ser aprendido pela mediação da língua de sinais.

Para Bakhtin (1992), a linguagem não está pronta. Os indivíduos não nascem com uma língua internalizada, esperando apenas para ser ativada pelos inputs linguísticos que serão disponibilizados. Ao contrário, os indivíduos se apropriam das formas linguísticas quando são inseridos na corrente da comunicação verbal.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (BAKHTIN, 2004, p. 111)

O conceito de interação verbal adotado por Bakhtin não está circunscrito apenas no verbal, mas o autor refere-se às significações, ao signo, independente do código ou da forma como é transmitida. No contexto da criança surda, a interação não será verbal, mas visual, visto que a língua de sinais é uma língua espaço-visual. Portanto, podemos inferir que, somente quando ela estiver inserida numa comunidade surda, usuária da língua de sinais, participando efetivamente de interações dialógicas de qualidade, será possível adquirir linguagem.

Sendo a linguagem um conhecimento que se constitui no cotidiano porém aprendida nas relações sociais, garantir o aprendizado da língua de sinais pelas crianças surdas constitui-se fator indispensável na sua constituição psíquica. Negar essa importância significa negar a essas crianças o direito de se apropriar dos conhecimentos constituídos ao longo da história pela humanidade. Somente a partir desse pressuposto garantido teremos condições de avançar na educação de surdos.

O cotidiano, a necessidade de comunicação a movimentação de uma colega que se comunica de outra maneira, através de uma outra língua, todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas à utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas discursivas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua, ou seja, há uma variedade dentro da própria unidade de grupos sociais e de uso da linguagem.

O entendimento sobre a sinalização da sala, dos outros espaços da instituição é compreendido não como um mero “fixar de cartazes”, é necessário que faça sentido, tendo significado para os participantes e usuários desse espaço, de forma a lembrar que nesse espaço circulam pelo menos duas línguas.

A interação desencadeada pela ação de sinalizar a sala de atividade não foi realizada somente em um dia. A equipe bilíngue junto com o corpo docente e administrativo haviam planejado vários momentos para que as crianças e adultos pudessem elaborar todo o processo de aprendizagem. Também previam uma exploração dessa situação e da sinalização em outros momentos.

Ainda sobre a sinalização das salas de atividade, nesse dia a proposta da professora consistia em apresentar a foto de cada criança, nomeá-la e convidá-la para pegar a foto e fixar no espaço reservado às imagens dos alunos. Também foram sinalizadas as situações de rotina da sala: banheiro, refeitório, água, brinquedo, pátio e parquinho (Diário de campo, 06/05/2015).

As fotos e as imagens representando as situações eram apontadas por todos da sala, ou seja, eram utilizadas como um elemento representativo e socializador para todas as crianças. Foi muito interessante ver em vários momentos as crianças recorrendo às fotos e às imagens, sinalizando, apontando, recorrendo a todos os usos da linguagem. O interesse das crianças em identificar os objetos das fotos e associá-los com o sinal em Libras nos dá pistas de como o processo de apropriação do conhecimento via linguagem oferece diferentes possibilidades de se concretizar.

Para Vigotski (2003), a linguagem é a ferramenta psicológica mediadora das relações entre os indivíduos e o mundo, responsável pela organização do pensamento e pelas conceitualizações das mais simples às mais complexas. É por

meio dela que o homem se apropria do legado cultural construído pela humanidade. A linguagem e as construções de pensamento realizadas por meio dela são o que diferencia o ser humano dos animais, permitindo uma série de transformações e vivências, aquisição de novos conceitos, planejamento de ações e a construção das mais variadas representações. As ações humanas ganham intencionalidade e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores propiciam o controle sobre nós mesmos.

Todas as atividades eram trabalhadas por semanas, e/ou até por meses, com o intuito de continuidade significação para as crianças. Essa continuidade e esse processo eram entendidos como elementos que favoreciam a compreensão e internalização/ formação de conceitos.

A professora regente havia contado a história intitulada “Os três porquinhos”, na semana anterior, nesse dia, a equipe bilíngue vai até a sala da turma integral para a oficina de Libras e a atividade do dia seria contar a mesma história com a sinalização dos personagens que existentes na mesma. Professora bilíngue e professora surda chegam na sala com algumas gravuras representando as cenas existentes no livro utilizado, convidam as crianças e a professora regente para sentar em círculo, pois teriam uma história para contar, professora bilíngue inicia a conversa perguntando qual história a professora Lúcia havia contado, a turma responde que foi Os três porquinhos, a professora surda chama atenção de Pedro e sinaliza que vai ter uma história sobre três porquinhos. Em seguida a professora bilíngue Janaina inicia a história, ao mesmo tempo a professora surda Elaine sinaliza para Pedro, a cada cena Elaine aponta e faz o sinal referente para toda a turma e sempre observa se Pedro está olhando para ela. A turma vai sinalizando conforme as cenas, mas observo que até um certo momento Pedro observa as cenas repete os sinais e depois começa a olhar para outras coisas nas salas (observa quem passa no corredor, olha para a pesquisadora) (Diário de campo, 11/05/2015)

Nessa perspectiva, para a consolidação de uma educação escolar bilíngue, muitos passos ainda precisam ser dados, inclusive na articulação entre políticas linguísticas e educacionais. Uma educação bilíngue não se resume apenas a questões linguísticas e culturais, ou à qualificação profissional.

Desafios como esses, é claro, não se restringem apenas a escolas caracterizadas como bilíngues, tendo em vista principalmente a relação entre (qualquer) escola e a sociedade ou entre cultura e educação.

Essa atuação nos faz pensar sobre a educação bilíngue no espaço escolar. Será que temos uma receita para essa educação?

Vieira-Machado (2012, p. 94) fomenta essa discussão quando fala:

A ideia de educação bilíngue não vem como método fechado, com um percurso ou material formativo definitivo; ela é constituída com as práticas discursivas e as experiências dos profissionais que se envolvem com a educação de surdos.

Diante de uma educação bilíngue que, para a autora, não possui um método fechado, como ficam os profissionais que estão nessa lida diária de fornecer uma educação para os alunos surdos? E como dar uma resposta a essa realidade que encontram? Afinal, o papel dos profissionais que estão nessa política (que é considerada nova, ainda) é fazer a sua história e a de suas práticas a própria política bilíngue.

Assim, é importante investir na escola como um espaço democrático, espaço onde os saberes e as múltiplas relações se estabelecem de forma a contemplar todos os ocupantes do local, tornando esses momentos significativos e interativos, fazendo com que os ouvintes possam ver os surdos como sujeitos diferentes e com possibilidades. Essas são atitudes que propiciam um currículo que não privilegia só um grupo de alunos, mas que considera as peculiaridades de cada criança, em que o aluno surdo se sinta contemplado e se levem em conta suas particularidades linguísticas.

### **Atividades realizadas com Pedro no AEE**

A aproximação dos professores com a abordagem histórico-cultural propiciou algumas reflexões sobre a função do ser professor, enquanto orientador do processo educativo, mediador da aprendizagem, ou seja, enquanto o outro que significa o mundo e introduz a criança no simbólico.

A aprendizagem é um processo constituído nas relações sociais, portanto, é imprescindível que nos ofereça respaldo para construirmos práticas que promovam os processos de aprendizagem.

Dessa maneira, a aprendizagem consiste em um processo que acompanha o desenvolvimento, ampliando-o e possibilitando a sua ocorrência. Em outras palavras, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se influenciam mutuamente, assim, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento e vice-versa. Para Vigostki, “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 2003, p. 104). Ele afirma que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se depara na escola tem sempre uma história prévia.

Como já explicitado anteriormente, Vigotski destaca o papel da mediação no desenvolvimento humano, enfatizando a linguagem como um signo importante nesse processo. Observamos também a referência às relações sociais como determinante do desenvolvimento do psiquismo humano.

Acreditamos que a instituição – escola é um desses meios, lócus, enquanto um recurso poderoso na mediação do conhecimento entre o homem e a cultura. Lembramos que estamos nos referindo a diferentes constituições de homem e diferentes culturas praticadas, de conhecimentos elaborados e atravessados pelas subjetividades daqueles que as vivem no dia a dia da escola.

É nas interações de olhar o outro, de olhar a sua atividade, retomar o olhar ao outro, pensar e repensar, organizar as suas ações em um espaço organizado de modo acessível às crianças, com possibilidades de atividades e com materiais diversos que se proporcionam maior interação com a cultura, novas interações sociais entre as crianças e entre as crianças e os adultos, possibilitando melhores oportunidades de desenvolvimento para as crianças.

A professora bilíngue Janaina chega na sala com Pedro senta na mesa, Pedro pega um dos brinquedos e logo Janaina sinaliza que depois ele brinca que tem uma atividade bem legal para fazer, em seguida me convida para participar da atividade também. Com as folhas e algumas tintas guache, a professora Janaina pergunta com qual cor você quer desenhar, na mesa está disponível as cores azul, amarelo e vermelho. Pedro sinaliza vermelho e vai com o pincel até a cor sinalizada indicada por ele, depois repete o processo com as cores azul e amarela. Em seguida olha para a pesquisadora e sinaliza as cores que tem na mesa, aponta para blusa da pesquisadora, a mesma sinaliza preto, ele olha para mesa e sinaliza

vermelho e depois aponta novamente para pesquisadora e sinaliza preto. A professora bilíngue observa a conversa. Pedro e a pesquisadora começa um jogo de apontar objetos na sala com as cores amarelo, vermelho, azul e preto. (Diário de campo, 14/04/2015)

A Educação Infantil geralmente está organizada com a coordenação de horário das atividades (calendário, hora da notícia, lavagem das mãos, merenda, higiene dental, recreio, repouso e brincadeiras), mas não devemos nos esquecer do horário de contar histórias.

Todas essas atividades devem ser mediadas pela Libras, preferencialmente com professor surdo, dessa forma fica garantido o contato diário com a língua e a possibilidade de sua aquisição de forma natural e prazerosa. Assim, o papel do professor surdo nesse período é “determinante para os processos constitutivos das crianças como sujeitos surdos, a partir da possibilidade de apropriação da Libras” (LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012, p. 6).

Retornamos do refeitório após o horário do jantar com a professora surda Elaine para sala do AEE, a atividade proposta neste dia foi um bingo de letras e palavras, havia cartelas com letras e outras cartelas com palavras, neste caso nomes próprios. O objetivo era reconhecer as letras do alfabeto e o nome nas cartelas. A pesquisadora também participou da brincadeira, três cartelas foram distribuídas e assim que terminou trocamos pelas cartelas com nomes próprios, destacando em algumas o nome do Pedro. Ao receber a cartela Pedro percebe seu nome e olha para a professora surda e pesquisadora, faz seu nome visual e sinaliza meu nome, olha para outras cartelas aponta e sinaliza vocês não. (Diário de campo, 18/08/2015)

Tanto Thiago como Pedro, em seus processos de associar o objeto ao sinal correspondente, nos fazem retomar Lacerda (2004/ 2008), a autora argumenta que o processo de aquisição é natural quando aprendido por meio da mediação do outro, ou seja, é natural, pois a língua de sinais é acessível à criança surda. Todavia, se faz necessária a presença de modelo linguístico, como professores bilíngues surdos e ouvintes e colegas surdos usuários da mesma língua:

O interlocutor adulto tem papel fundamental neste processo, pois, as interações que estabelece com as crianças, permitem que elas desenvolvam atitudes discursivas que possibilitam a aprendizagem e a identificação de aspectos importantes da língua que ela está se apropriando (LACERDA, 2008, p.36).

Todas as funções psicointelectuais superiores, como a linguagem, aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades

coletivas e nas sociais, ou seja, na forma de funções interp-síquicas: a segunda nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como função intrapsíquica (VIGOTSKI, 1988).

Vigotski dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores; para ele os processos não são inatos, mas originam-se nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização das formas culturais de comportamento. Quando Vigotski (1998) discute a respeito do brinquedo, ele enfatiza as brincadeiras de faz de conta, o uso da imaginação e o jogo de papéis.

Pensar em uma proposta educacional que contemple a criança surda é respeitar seu direito à apropriação da língua de sinais, repensando a prática em sala de aula. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve fazer parte desse processo como um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. O registro (fotos, relatórios, atividades didáticas desenvolvidas pelos alunos etc.) assume aqui um papel fundamental para contribuir com o acompanhamento dos processos individuais e coletivos vivenciados pela criança. Esses processos devem subsidiar as discussões pedagógicas da equipe de profissionais.

Não há educação fora da relação entre o eu e o outro. De acordo com os estudos de Bakhtin o outro está sempre presente como ser vivo e falante. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e estudante saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem.

O papel da escola é atuar nessa tensão e nessa multiplicidade, levar em conta as diferenças combatendo a desigualdade e, também, assegurar a apropriação do conhecimento, pois o que singulariza o ser, humano e social, é sua pluralidade, e o que favorece que esse indivíduo supere a particularidade é o conhecimento universal, sobretudo, a compreensão da história.

É pertinente também considerar as particularidades e a materialidade da língua de sinais, fato que demanda metodologia de ensino pensada a partir da Libras (LODI, 2013). Assim, o currículo organizado em uma perspectiva viso-espacial pode

garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na língua de sinais, que “traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais” (QUADROS, 2012, p. 35). Por outro lado, considerando o currículo como um artefato cultural, que produz os sujeitos também em uma educação escolar bilíngue, são produzidos modos de ser surdo sobretudo ao se conceber o aluno surdo como um usuário de Libras.

Os modos de pensar os surdos, sua educação e sua relação com saberes de diferentes áreas de conhecimento têm também implicações no ensino.

Uma educação escolar bilíngue de surdos não pode ser pensada a partir de um “modelo único”; é o entendimento que se têm sobre a surdez e sobre o ser surdo, sobre a sua educação e sobre a sua cultura, que vai mobilizar as lutas, conduzir o trabalho dos profissionais, aprovar políticas, direcionar ou não recursos para efetivar uma educação escolar bilíngue, entre outros movimentos. O cotidiano escolar é desafiador, incluindo falta de recursos humanos qualificados, de estrutura física, de apoio tecnológico, de reflexões pedagógicas e de condições de permanência dos alunos nas instituições.

Portanto, uma proposta educacional bilíngue não se caracteriza como uma inovação ou como “a novidade”, mas como uma proposta consistente, principalmente para uma melhor possibilidade de acesso à educação. Importa ter em vista a possibilidade de intercâmbio e o comprometimento do sujeito com as características culturais das comunidades de surdos e ouvintes, de modo a garantir seu desenvolvimento pessoal e sua participação em sociedade.

Assim, a proposta de ensino de Libras e de educação bilíngue para surdos faz opção pelo modelo aditivo de educação bilíngue em que as duas línguas são valorizadas na educação e a Libras tem importância primária de uso e status, já que, pelo impedimento auditivo, a segunda língua (português oral) não é uma língua de natural aquisição para a criança surda.

Além da relação de status entre as línguas envolvidas na educação está a questão do objetivo da educação bilíngue. Na perspectiva da comunidade surda, o programa



de educação bilíngue para surdos deve ser um programa de manutenção do grupo, “no qual a língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas e aprimoradas” (MEGALE, 2005, p. 8).

Dentro dessa proposta de educação bilíngue, a Libras, além de ser um componente curricular, será a língua de instrução em todos os outros componentes curriculares. “A instrução é dada primeiramente na L1 e os alunos aprendem a L2 até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins acadêmicos” (MEGALE, 2005, p. 9).

Constituímo-nos na e pela língua, e por ela e pelo outro passamos pelo processo de individuação quando reconstruímos internamente os modos de ação do externo, ou seja, internalizamos o conhecimento nas interações. Na escola, o aluno pode perceber as características da modalidade gestual-visual e seu uso de forma mais clara e presente em seu cotidiano, sabendo discernir as diversas utilizações da língua.

Passa-se a exercer uma reflexão sobre a língua, pela qual o indivíduo adquire uma identidade intelectual, e passa a ter várias compreensões daquilo que lhe é apresentado, construindo valores e significados de acordo com suas experiências. É na e pela língua que os surdos constroem e constituem sua identidade e valorizam sua história em condição de minoria linguística.

Com base em uma concepção dialógica da linguagem os surdos colocam em diálogo forma e conteúdo, texto e contexto, sujeito e objeto (FREITAS, 2005). As ideias dos autores citados estão intimamente relacionadas e têm como vértice a linguagem enquanto agente construtor de conhecimento e, portanto, transformador da atividade humana no mundo.

Para Fontana (2005, p. 11),

Vigotski e Bakhtin abrem a possibilidade de redimensionar teórica e metodologicamente o estudo das relações entre escolarização, atividade mental e desenvolvimento da criança, ao assumirem a natureza mediada da cognição: a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos

A atividade cognitiva é intersubjetiva e discursiva. No desenvolvimento humano, a linguagem é a responsável por três importantes mudanças conscientes no homem. A primeira refere-se à transformação que a palavra desencadeia nos processos de memória e atenção. Ao fazer uso das palavras para nomear e designar objetos, o homem é obrigado a dirigir a atenção a esses objetos e aos nomes a eles atribuídos e ainda guardá-los na memória para utilizá-los quando da ausência desses objetos. Podemos dizer que a linguagem faz com que o sujeito seja capaz de lidar com objetos do mundo exterior na sua ausência, uma vez que se apropriou, tomou consciência da sua existência, significado e atribuições por um processo denominado internalização, desencadeado pela linguagem.

Uma educação escolar bilíngue é descrita de modo múltiplo, ou seja, há diferentes experiências em instituições escolares caracterizadas como bilíngues, que se movimentam, sobretudo a partir de discursos acadêmicos e de lutas das comunidades surdas.

O bilinguismo pode ser compreendido como a habilidade de usar duas línguas, em diferentes graus de competência, podendo o sujeito ter mais ou menos fluência em uma delas, com desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo.

Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto (BAKHTIN, 2004, p.111).

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação verbal do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e interlocutor. (BAKHTIN, 2004. p. 117)

Essa atenção dada por Vigotski à linguagem facilita-nos entender a importância desse elemento no desenvolvimento infantil. A gênese do desenvolvimento humano ocorre na infância, por isso entendemos a relevância da problematização desses aspectos para compreender e potencializar o desenvolvimento da criança nos diferentes contextos em que se insere. Ela permite a comunicação de conhecimento acumulado ao longo da história, e, por meio desses conhecimentos, o homem é

capaz de assimilar novos conhecimentos e, conseqüentemente, promove o seu desenvolvimento psíquico em razão das novas demandas a que é submetido.

Para Vigotski (2007, p. 12), a fala da criança auxilia o seu desenvolvimento psíquico: “[...] antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento”.

Assim, conforme expõe esse autor, compreendemos que as crianças solucionam suas tarefas práticas e cotidianas com a ajuda da fala, dos olhos e das mãos: “Essa unidade e percepção, fala e ação que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento” (VIGOTSKI, 2007, p. 13).

Uma das histórias trabalhadas nas oficinas de Libras com a turma de Pedro foi Chapeuzinho Vermelho. Pedro entra na sala do AEE e a professora surda Elaine sinaliza história da Chapeuzinho Vermelho, Pedro sinaliza “lobo” e “casa”. Neste dia a história foi em Libras.

Pedro senta em frente a tela do computador em seguida a professora inicia o vídeo, Pedro fica atento a cada cena e a cada movimento, pensando no comportamento dele no dia da oficina sobre essa história o comportamento foi totalmente diferente, a atenção ao que acontecia, pediu para repetir algumas vezes a mesma história, em seguida a professora Elaine questiona sobre algumas situações da história se ele lembrava ou não e pediu para recontar a história. Pedro reconta a história, faço aqui um reconhecimento sobre os detalhes das expressões faciais e corporais dos personagens apresentados por ele. Em seguida pede para assistir novamente a história. (Diário de campo, 03/08/2015).

A convivência tardia com sujeitos que falam a mesma língua implica no comprometimento da constituição do surdo “por estar a criança necessariamente imersa num mundo de língua oral e de aproximar-se - mais cedo ou mais tarde, conforme o caso – das possibilidades de interação com surdos que dialogam efetivamente na Língua de Sinais”. (GÓES, 2000, p.41).

Botelho (1998) e Lacerda (2000) ressaltam que, devido ao fato de o aluno surdo não compartilhar com seus colegas e professores de uma língua comum, tal desigualdade em sala de aula representa a não garantia de acesso às informações,

conhecimentos e outros aspectos que geralmente são pouco discutidos e contemplados pelas práticas inclusivas.

Portanto, parece bastante claro que a atual política pública de educação inclusiva voltada para os sujeitos surdos pretende considerar as reais necessidades dessa população.

Thoma (2006) acredita que, para que a inclusão escolar aconteça, já existem leis no Brasil com intuito de garantir atendimento às demandas e para propiciar um espaço adequadamente inclusivo. Entretanto, tal aparato não tem sido suficiente para garantir a qualidade de ensino a todos. A comunidade surda questiona frequentemente a inclusão, defendendo as escolas de surdos e julgando-as necessárias para a garantia de aspectos que, mesmo considerando os esforços do Governo Federal pela promoção de mudanças, em geral não são contemplados em ambiente inclusivo, como: aspectos culturais, aquisição da língua de sinais para desenvolvimento cognitivo, processos históricos, linguísticos e políticos. Simples adaptações não dão conta da complexidade da inclusão de surdos entre ouvintes.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que, de acordo com Vigotski (2003), os conceitos cotidianos e científicos se inter-relacionam constantemente. Os conceitos científicos afetam e transformam os conceitos cotidianos, trazendo novos sentidos e novas formas de perceber e significar o mundo. A aprendizagem ocorre por meio de conflitos que servem como uma mola propulsora na reformulação constante de conceitos, trazendo mudanças significativas nas possibilidades de escolhas e de ação no mundo por parte dos indivíduos. Conforme mencionado, a aprendizagem ocorre por meio da mediação e deve encontrar no espaço escolar um local de construção do conhecimento quando promove negociação de conflitos.

Nessa perspectiva, a construção dos conhecimentos cotidianos e científicos se dará num processo mediado pela Língua de Sinais e, além disso, um ambiente que possa promover a mediação de conflitos deve ser constituído pela presença de diversos interlocutores que utilizem uma língua comum.

A atividade sobre a imagem corporal, as crianças deitaram numa folha tamanho real e com o auxílio das professoras regentes e auxiliares faz o contorno, depois as crianças com seus respectivos desenhos pintaram, ao final foi colado a foto do rosto de cada criança correspondente ao seu corpo e fixado em um dos corredores da instituição por alguns dias.

Quando a pesquisadora chega na instituição e Pedro a vê, vai em sua direção e a leva para mostrar a atividade apontava e sinalizava “eu, Pedro, eu Pedro” respondo “lindo!!! Muito bonito o seu desenho, Pedro” (Diário de campo, 27/07/2015).

Vigotski nos apresenta a linguagem, a brincadeira, as interações e o meio enquanto elementos para a criança compreender e construir significados sobre o mundo. Esses são processos importantes que influenciam o desenvolvimento infantil junto com a percepção de que a criança traz consigo para instituição um dado conhecimento e uma história que devem ser levados em consideração no planejamento e organização da educação infantil.

Para Vigotski (2007, p. 130), a utilização de recursos, como brinquedos, pode colaborar no desenvolvimento da criança, pois “[...] o mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com ele, um gesto representativo”. A equipe bilíngue, fazendo uso de recursos visuais e de estímulos lúdicos, incentivou Pedro e Thiago a participarem, e eles se mostraram sujeitos ativos e receptivos ao assunto.

A atitude da equipe bilíngue em utilizar material visual, que estimula a função simbólica da criança, faz com que seus aprendizados se tornem mais significativos e representativos. Com esse reconhecimento do saber do estudante, cabe aos profissionais da educação aproveitá-lo e utilizá-lo como um recurso para fazer um ensino que envolva ambas as partes.

A atitude da equipe bilíngue em aceitar o conhecimento prévio do estudante mostra sua preocupação em considerar as informações trazidas por Pedro e Thiago durante o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo nas crianças a história de suas vivências e contribuindo em seu desenvolvimento escolar e social.

O diálogo, a colaboração de todos os envolvidos na proposta de uma escola bilíngue e situações desafiadoras poderão desencadear novos conhecimentos, novas

propostas de interação, de relacionamentos, transformação nos modos de trabalho individual e coletivo, organização e adequação do espaço físico e do tempo didático, o que favorecerá a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.

As inspirações teóricas e a contextualização da gênese dessa abordagem implicam empreender estudos que correspondam a uma nova proposta de sociedade. Uma sociedade transformada pelo processo de trabalho por meio da atividade humana. Atividade que confere ao homem o duplo desafio de não somente modificar os objetos de natureza física, mas também transformar a própria natureza inicial, ampliando suas capacidades humanas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa palavra dorme na sombra de um livro raro.  
Como desencantá-la?  
É a senha da vida  
a senha do mundo.  
Vou procurá-la a vida inteira  
no mundo todo.  
Se tarda o encontro, se não a encontro,  
não desanimo, procuro sempre.  
Procuro sempre, e minha procura  
ficará sendo  
minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade

Nesta parte do trabalho, faço uma reflexão sobre os caminhos percorridos no processo de construção desta pesquisa, sobre as contribuições deste trabalho para a área e sobre as possibilidades de novas investigações que levariam ao aprofundamento de algumas questões.

Ancorada nos principais pressupostos da abordagem histórico-cultural aprendi com este estudo ser necessário que os professores reconheçam o papel fundamental da interação entre os alunos, criando momentos propícios para a troca de experiências e para a negociação de sentidos e significados entre eles próprios, em detrimento a respostas prontas e imediatas. O professor deve, assim, considerar importante o papel do outro na construção de conceitos e proporcionar trocas em sua aula.

A leitura e as reflexões sobre as produções científicas na área nos fazem concordar com Lopes (2007) sobre o fato de que a questão não é negar a falta de audição do corpo surdo, mas deslocar o olhar para o que os próprios surdos têm a dizer de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de querer serem vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez. Assumimos aqui a surdez como elemento diferenciador capaz de aproximar e mobilizar aqueles que a possuem em prol de causas e lutas comuns.

Nessas considerações recordo os objetivos propostos pontuando alguns comentários sobre a análise, que mantêm, em seus remates finais, as implicações e

contribuições deste estudo. Ficam em aberto outras questões que não foram abordadas neste estudo, mas que podem ser objetos de pesquisas posteriores.

Destacamos aqui, em especial, as discussões e reflexões sobre o papel das relações sociais e da linguagem na constituição da subjetividade, tomando esses elementos como desencadeadores e indicativos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Falar do que falta para ser (in)completo nessa passagem pelo contexto da surdez, pela situação dos indivíduos surdos, outros, pois só existimos em relação a outros – seja do ponto de vista biológico, sócio histórico, cultural, e/ou político.

Da mesma forma, essas trajetórias são entrelaçadas e cheias de múltiplas porosidades que estão em constante simbiose, pois a surdez impõe diferentes dimensões, significados, valores e representações para profissionais da instituição ou da escola, para as instâncias administrativas locais, para as famílias e para a sociedade, no sentido mais amplo.

Não temos a pretensão de resolver problemas, tampouco de postular verdades e apontar responsáveis, mas de analisar o presente, destrinchar o que está posto, identificar possibilidades e trazer as tensões presentes nesse processo.

Trazer o que é possível não é dizer que é contra, o compromisso profissional desse trabalho não é determinar certo e errado, mas sim os possíveis, o que foi e se tornou possível diante do contexto. Uma pesquisa que representa tantos casos existentes não só no estado do ES como também no Brasil.

Modos de fazer essa educação bilíngue, não existe um modelo a seguir, notamos que cada lugar encontra suas brechas e possibilidades de vivenciá-la, mesmo com uma política e até mesmo militância do movimento surdo, de acordo com estudos e trabalhos sobre essa temática educação bilíngue, observamos proximidades e singularidades ao praticá-la.



Repensar esse espaço é ressignificá-lo como possibilidade de encontro da comunidade linguística, possibilidade de discussão curricular, especialmente no que se refere à inclusão da criança surda na instituição de educação infantil.

A língua de sinais é representada como um problema a ser superado, pois existe um desconhecimento geral em relação a ela pela comunidade escolar. Diferente dos significados que os surdos dão a sua língua que é como língua de interação, de instrução e um direito dos surdos para que possam desenvolver sua capacidade intelectual.

Nesse sentido cabe refletir que uma proposta de educação bilíngue para surdos não pode se reduzir somente a uma aceitação da língua de sinais presentes nas salas, na mediação de conteúdos, mas propostas como o modelo de enriquecimento, em que a diferença linguística é vista como parte do pluralismo cultural da escola e da comunidade.

Cada sujeito surdo se constitui através de suas experiências que são individuais, cada um deles teve a sua história de vida e de aprendizagem da língua de sinais, sendo que é comum a existência de diversos níveis linguísticos em um mesmo grupo de alunos surdos em que cada um tem sua própria forma de aprender e de se relacionar com o objeto de conhecimento.

A importância da língua de sinais para os surdos como língua de instrução no acesso a mecanismos de produção de sentidos criando a possibilidade de ampliar o seu conhecimento de mundo e de si próprios. A língua de sinais como importante traço identitário, inserida num contexto de língua natural dos surdos que se faz presente em todos os tópicos abordados na pesquisa devido a sua relevância nos processos de aprendizagem em geral e da língua portuguesa.

Assim, o decreto dispõe sobre a formação dos profissionais responsáveis pelo atendimento educacional especializado (AEE) em que o professor deve ter conhecimentos básicos para o uso da docência e conhecimentos específicos da área, entretanto não especifica quais conhecimentos da língua de sinais são necessários para sua atuação. No que diz respeito ao ensino da Libras, não esclarece como se pode garantir a aprendizagem da criança surda em Libras, pois

essa língua deve ser ensinada nos espaços do AEE aos alunos surdos.

Lodi (2013) discute a necessidade que o professor tenha uma formação específica e domine os processos discursivos e gramaticais de ambas as línguas pois, para a aprendizagem de uma segunda língua, é necessário que o sujeito tenha na primeira língua (L1) a base para a compreensão dos processos socioculturais da segunda língua (L2). Para a autora, os sentidos construídos em L1 são importantes no processo de aprendizagem da L2, precisando de um intercâmbio de conhecimentos dentro de um universo contextual.

Nesse contexto, LODI (2013) a educação bilíngue se reduz a uma “convivência pacífica” entre a língua de sinais com a língua portuguesa:

Nessa perspectiva, a significação de educação bilíngue para surdos reduz-se ao seu sentido estrito – presença e convivência pacífica de duas línguas no interior da escola –, sem haver, necessariamente, um trabalho que viabilize que cada língua assuma seu lugar de pertinência para os grupos que a utilizam, pois apenas o deslocamento discursivo de reconhecimento da Libras não é, por si só, suficiente para alterar os princípios que sustentam a ideologia que perpassa as organizações sociais/escolares, as quais promovem a manutenção da Libras e do grupo que a utiliza em lugar subalterno ao dos falantes da língua portuguesa ( LODI, 2013, p.58).

Vale ressaltar o quanto a escola condiciona o aprendizado do surdo à presença de um ou dois profissionais, no caso, a professora surdo e professora bilíngue. Tomando como referência estudos aqui apresentados, podemos afirmar que a língua de sinais não pode ser entendida como concessão de alguns profissionais, mas que se deve oferecer a oportunidade a todos os envolvidos no ambiente educacional (professores, estudantes e funcionários, em geral) a participação em oficinas de LIBRAS com profissionais surdos para a expansão e desenvolvimento da língua.

Observa-se que as práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas neste estudo foram pensadas priorizando o envolvimento e participação de crianças ouvintes e criança surda no contexto da sala de aula. Para isso, muitas leituras e pesquisas foram realizadas para que a adaptação curricular pudesse acontecer. A flexibilização do currículo favoreceu para que adaptações fossem feitas, tornando possível a participação de todos os envolvidos, propiciando um contexto de educação bilíngue. Tal flexibilidade é essencial para o processo de inclusão, pois torna possível que o

professor planeje suas atividades pensando nas necessidades dos alunos, respeitando o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada um.

A interação das crianças só foi possível porque os envolvidos perceberam a importância que a língua de sinais tem para o surdo. Esta conscientização não acontece naturalmente, ela é fruto do interesse e preocupação do professor em propiciar momentos de reflexão sobre as línguas (português e LIBRAS) durante todo o processo. A intenção de propiciar um contexto bilíngue em sala de aula, mas sim atender à demanda do aluno surdo incluído, ela conseguiu valorizar e fortalecer o uso da LIBRAS neste contexto, dando à língua de sinais, praticamente o mesmo status da língua majoritária.

O investimento em práticas dialógicas significativas, nas diferentes formas de interação com os envolvidos, favorece uma reflexão que nos permite afirmar o quanto é importante apesar dos obstáculos e dificuldades constatadas no decorrer da pesquisa em todo o processo de inclusão, a presença da criança surda na sala de ouvintes possibilitou o desenvolvimento de um trabalho em parceria com todos os alunos, promovendo o interesse e o respeito pelo diferente.

Incluir, efetivamente, a criança surda em uma instituição de ensino não depende somente da boa vontade e fluência do professor em língua de sinais. O desafio constituído no processo de inclusão da criança surda vai além de garantir condições de convivência e interação entre ouvintes e surdos. Para que aconteça a inclusão de fato, fazem-se necessárias ainda muitas mudanças. A presente pesquisa nos traz reflexões acerca do quanto é urgente repensar políticas públicas e contexto educacional para que a inclusão aconteça de forma efetiva.

Respeitar o desenvolvimento do indivíduo surdo na sua singularidade linguística, promovendo um ambiente de aceitação do outro diferente é de fato essencial, mas é preciso aspirar ainda mais. As dificuldades do professor são de ordens estruturais e vão além de investimentos em formação continuada dos educadores.

Sabemos que a inclusão está posta e que há muito ainda a ser feito, principalmente pelos órgãos competentes como, por exemplo, sair do campo do discurso e partir para ações mais concretas no que se refere às diferentes realidades educacionais e à formação do professor. Considerando que a inclusão não acontece apenas no contexto de sala de aula, mas que depende do envolvimento e participação de todos

os inseridos no ambiente escolar, a falta de cursos de formação continuada a toda a equipe educacional focalizando a surdez e a LIBRAS e cursos sobre metodologia e estratégias de ensino para alunos surdos, dificultava que todos na escola “falassem a mesma Língua”.

Dificuldades e conflitos que vivenciamos em toda a nossa trajetória investigativa porque sabemos que é só nesse tempo *a posteriori* que é possível falar da singularidade própria de uma experiência, revivida neste momento de concluir, contemplando enfim que terá valido a pena.

Uma educação escolar bilíngue, sem ser pensada e determinada a partir de um único modelo, exige mudanças contínuas para produzir alguns significados e pontuar algumas diferenças

Isso quer dizer que esse arcabouço auxilia a entender a dinâmica interacional de contextos de sala de aula, afinal a interação social não se reduz ao uso de língua somente. Há, na interação social, aspectos culturais em jogo, regras e interacionais distintas, e aí estão algumas das contribuições da abordagem histórico-cultural para os contextos da surdez, por exemplo, pois ela nos oferece subsídios para obter essa compreensão.

É o entendimento que se têm sobre a surdez e sobre o ser surdo, sobre a sua educação e cultura, que vai mobilizar as lutas, conduzir o trabalho dos profissionais, aprovar políticas, direcionar ou não recursos para efetivar uma educação escolar bilíngue ou para proporcionar outros movimentos. O cotidiano escolar é desafiador, incluindo falta de recursos humanos qualificados, de estrutura física, de apoio tecnológico, de reflexões pedagógicas, de condições de permanência dos estudantes nas instituições.

Importa ter em vista a possibilidade de intercâmbio e de comprometimento do sujeito com as características culturais, de modo a garantir seu desenvolvimento pessoal e sua participação em sociedade. Portanto, uma proposta educacional bilíngue não se caracteriza como uma inovação, ou “a novidade”, mas como uma proposta e um

convite consistente, principalmente para uma melhor possibilidade de acesso à educação.

Se uma das funções da escola é atuar nessa tensão e nessa multiplicidade, levar em conta as diferenças combatendo a desigualdade e assegurando a apropriação do conhecimento, pois o que singulariza o ser humano e social é sua pluralidade, e o que favorece superar a particularidade é o conhecimento universal, sobretudo a dimensão da história.

Nossa tese apontou para a necessidade e a viabilidade da implantação gradual de políticas bilíngues e de educação especial, com ênfase no AEE, que se constituam pela via da linguagem e da colaboração entre os profissionais da educação especial, os demais profissionais da instituição ou escola, as instâncias administrativas locais e as famílias das crianças surdas com vistas à apropriação do conhecimento. Nesse sentido, a política de inclusão e o AEE necessitam ser ressignificados em uma concepção bilíngue que potencialize as ações na escola ou na instituição de educação infantil.

## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro&João, 2010.
- BARBIER, R.A **pesquisa-ação**. Tradução de LucieDidio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- BAPTISTA, C. B.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- \_\_\_\_\_; LEONARDO, N. T.; SILVA, T.S.A. da (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2012. v. 1. 245p .
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial/MEC: SEESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 de abril de 2002.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 2005.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial/MEC: SEESP, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Ministério da educação. Secretaria de educação especial, 2009.
- \_\_\_\_\_. MEC/SECADI. Portaria nº 1.060, de 30 de Outubro de 2013. Institui o Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com

orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 91, de 19 de novembro de 2013.** Designa os membros para compor o Grupo de Trabalho definido na Portaria nº 1060, de 31 de outubro de 2013, com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, contendo orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural.** 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus. 2001.

CÔRTEZ, D. M. **“Brincar-vem”:** a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. 2012. 180 fls. Dissertação (mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2012.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar.** Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. 2014.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez.** Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DEL RÉ, A.; PAULA, L. de; MENDONÇA, M. C. (orgs). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano.** São Paulo: Contexto, 2014.

DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Estudos Surdos: diferentes olhares.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERNANDES, E.; QUADROS, R. M.[et al.]. **Surdez e Bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 20-39, jul. 2002.

\_\_\_\_\_, M. T. A. (org). **Educação, Arte e vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GOES, M.C.R. de. **As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial.** In: BAPTISTA, C. B.; CAIADO, K. R. M.;

GOLFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio - interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros, 2008.

JESUS, D. M. Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 37-46.

\_\_\_\_\_. **Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais?** In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (orgs.) **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000a.p.29-49

LACERDA, C. B. F.; GÓES, M.C.R.de. (org.) **Surdez: Processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

\_\_\_\_\_. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. Caderno do CEDES, Campinas, v.19, n.46, 1998.

\_\_\_\_\_. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedex**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Atendimento educacional especializado: necessidades educativas do sujeito surdo. In: **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática pedagógica na Educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**, Nova Almeida-Serra/ ES, 11 a 13 de abril de 2011.

\_\_\_\_\_; SANTOS, L. F. dos (Orgs). **Tenho um Aluno Surdo, e Agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. 3ª. edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.) **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **O direito de aprender na escola de surdos**. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (orgs.) **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 27-46.

MARQUES, H. de C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. dos S. A. da. **O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e**



**surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural.** *Revista Brasileira de educação especial*. [on-line]. 2013, vol.19, n.4, pp. 503-517.

MEGALE, A. H. **Bilinguismo e educação bilíngue**: discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

PEREIRA, M. C. C. **Bilinguismo e aquisição da linguagem por crianças surdas**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (Orgs.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2004, p. 43-48.

PINO, A. O Biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B (Org.). **Linguagem, Cultura e Cognição**. Belo Horizonte: Autentica. 2001.

PLATT, A. D. **O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90**: o constructo sócio-conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social). Campinas, SP: Unicamp, (Tese de Doutorado), 2004

QUADROS, R.M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação de Surdos: efeitos da modalidade e práticas pedagógicas**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (Orgs.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004 p. 55-61.

\_\_\_\_\_. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Caderno CEDES*. Vol. 1, nº 1 São Paulo: Cortez; Campinas: Caderno Cedes, maio/ago. 2006, vol. 26, nº 69, p.141-161.

\_\_\_\_\_. **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

\_\_\_\_\_. O “BI” em Bilinguismo na Educação de Surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RABELO, D. B., **O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas**. 2014. 173 fls. Dissertação (mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014.

ROSSETI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S & SILVA, A.P. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13 (2), p. 281-293, 2000.

\_\_\_\_\_ (org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, L. F. dos; GIL, M. S. C. de Alcântara. **Do gesto ao sinal na Educação Infantil: o aprendizado de Libras por crianças surdas.** ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. <www.revel.inf.br>.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus, 2007.

SARMENTO, M. J. O estudo etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 137-179.

SILVA, I. R.; KANCHAKJE, S. & GESUELI, Z. M. (Org.) **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades.** São Paulo: Plexus, 2003.

SILVA, J. A. S. **Educação da criança surda com implante coclear: reflexões sobre a família, a clínica e a escola.** 2013. 204 fls. Dissertação (mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013.

SOUZA, G. de (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais.** São Paulo: Contexto, 2010.

SZYMANSKI, H.(Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Editora Plano, 2002.

TURETTA, B.A. R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue.** 2006. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Editora Plano, 2003.

VICTOR, S. L. **As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil.** In: BAPTISTA, C. B.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 59-68.

\_\_\_\_\_; et al. **O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., Nova Almeida, 2011. Anais... Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011. p.1-16. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_ ; COTONHOTO, L. A.; SOUZA, M. A. C. **Organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e a sua articulação com as classes comuns.**

In: Encontro do ONEESP, 4., São Paulo. Anais... São Paulo, maio 2014.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas : constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo.** Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.2012.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; LOPES, M. C. (org.) **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

VIGOTSKI, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Obras completas V.** Fundamentos de defectologia. Cuba, Editorial Pueblo y Educacion, 1989.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica.** 3ª. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Educação bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS.** Vitória, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do CMEI “Dr. Denizart Santos”.** Secretaria Municipal de Educação. Vitória, 2008b.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO****Relações estabelecidas entre – profissionais da educação (professora regente, professores de arte e educação física, assistentes de educação infantil, equipe bilíngue) e crianças surdas**

Trabalho pedagógico desenvolvido

Diálogos estabelecidos

Utilização do tempo-espço com a criança surda

O ensino de LIBRAS

As práticas de cuidado e educação

As atividades lúdicas no contexto da educação infantil

Outros fatores do cotidiano

**Observar a organização do ambiente escolar e a mediação pedagógica na sala de aula:**

Quantas crianças surdas há na escola?

Como o profissional bilíngue se envolve no processo escolar da criança?

Acompanhar as professoras regentes nas suas propostas de ensino com a criança surda, observando quais são as atividades estabelecidas para a criança. Existem diferenças de atividades para as outras crianças?

**Observar como ocorre a mediação pedagógica na sala de atividades e na SRM, como os profissionais atuam nessa política:**

Quantos profissionais a escola proporciona para atuar com as crianças surdas?

Quais as suas propostas de trabalho?

Quais são os recursos utilizados por esses profissionais?

Que propostas pedagógicas (atividades) são utilizadas por eles?

**Observar a mediação pedagógica dos diferentes espaços das quais a criança surda participa, como também as atividades propostas nesses espaços:**

Sala de Informática

Aula de Artes

Aula de Educação Física

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA SER APLICADA AOS PAIS OU RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA SURDA.**

1- Quantos filhos você tem?

2- Quando e como você descobriu a surdez de seu filho?

3- Qual critério você utilizou para escolher a escola de seu filho?

4- Você conhece a política bilíngue? O que você acha da política bilíngue?

5 - Como tem sido o seu olhar sobre o trabalho pedagógico realizado com seu filho?

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA SER APLICADA PEDAGOGA DA ESCOLA; À DIRETORA; AOS PROFESSORES DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA; ÀS PROFESSORAS BILÍNGUES E ÀS PROFESSORAS SURDAS.**

- 1- Qual a sua função?
- 2- Há quantos anos você trabalha nessa função?
- 3- Qual a sua formação?
- 4- Já fez algum curso na área da educação de surdo? Se a resposta for afirmativa, cite alguns.
- 5- Com quantos alunos você trabalha? O que pode dizer sobre eles?
- 6- Você conhece a política bilíngue? O que você acha?
- 7- Como tem sido seu trabalho pedagógico com as crianças surdas?
- 8- Você recebe algum apoio para lidar com as crianças surdas? Quais?

**APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE AEE****Dados de identificação**

Idade:

Formação acadêmica:

Tempo de formação:

Tempo de experiência na EE e EI:

**Questões norteadoras da entrevista:**

1. Conte-me sobre sua formação: inicial e continuada.
2. Como se deu seu ingresso na educação especial. Relate suas experiências.
3. Qual o objetivo do AEE para os alunos que você acompanha? No AEE via SRM e na sala de atividade (quais as oportunidades para a apropriação de Libras na escola? Como se dá essa apropriação?)
4. As propostas e objetivos municipais em relação à educação bilíngue influenciam no seu trabalho?
5. Quantas crianças surdas estão matriculadas atende hoje na escola?
6. O AEE sempre é ofertado na SRM no contraturno?
7. Fale/descreva o tipo de atividade que você desenvolve com as crianças surdas. Como é organizado o tempo na SRM para os alunos? (quantidade de atendimento, dia, mês e semana; duração do atendimento; tipo de atendimento (individualizado ou em grupo); descreva uma agenda de trabalho na SRM)
8. Que relação existe entre o ensino da SRM e sala de atividade que o aluno frequenta em relação ao contato entre professores, currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas?
9. Além do trabalho na SRM, existe contato e atuação fora da sala, com os professores, com as famílias, outros profissionais?
10. Como você avalia o desempenho da criança acerca do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem?
11. Que limites e possibilidades oferecem o AEE e as SRM como serviço de apoio para os estudantes surdos?



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado (a) Diretor (a): \_\_\_\_\_

Eu compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa intitulada **A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado**, orientada pela Profa. Dra. Sonia Lopes Victor (PPGE-UFES) e que tem como pesquisador responsável a aluna **Keila Cardoso Teixeira** do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Faculdade de Educação da Universidade do Espírito Santo, que podem ser contatados pelo e-mail [keilakteixeira@gmail.com](mailto:keilakteixeira@gmail.com) (27-98187-0070) ou [solovic@hotmail.com](mailto:solovic@hotmail.com). E autorizo a participação dos alunos, professores e pedagogos na qualidade de responsável por esta instituição.

Compreendo como e porque este estudo está sendo feito. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo: Diretora do CMEI

Local:

Rua:

Data:

Assinatura do responsável.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado (a) Sr(a) \_\_\_\_\_.

O Sr (a) foi selecionado (a) e está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado**, sob responsabilidade da doutoranda Keila Cardoso Teixeira e da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor (Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e orientadora deste projeto). O objetivo desta investigação é analisar a inclusão de crianças surdas na educação infantil, tendo em vista as atuais políticas para a educação de surdos e educação especial, as quais destacam, respectivamente, a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado.

Este é um estudo de natureza qualitativa que se apoia em na abordagem histórico-cultural para analisar e discutir os dados produzidos. A pesquisa na/com a escola terá duração de aproximadamente 10 meses, com o término previsto para dezembro de 2015.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas, reuniões, observações e encontros para estudo. A sua participação será registrada em audiogravação, vídeogravação e anotações em diário de campo para posterior transcrição e análise– todo o material será guardado por cinco (05) anos e incinerada após esse período.

Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de educação, sobretudo na educação especial. O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca do atendimento educacional especializado através das salas de recursos multifuncionais.

Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável e seu orientador, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Vitória-ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura do Participante de Pesquisa

---

Keila Cardoso Teixeira - Orientanda de Doutorado

Cel: (27)98187-0070

e-mail: [keilakteixeira@gmail.com](mailto:keilakteixeira@gmail.com)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Prezad@ pai/mãe ou responsável:**

Seu/sua filho (a) ou a criança sob seus cuidados está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado**, sob responsabilidade da doutoranda Keila Cardoso Teixeira e da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor (Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e orientadora deste projeto). O objetivo é analisar a inclusão de crianças surdas na educação infantil, tendo em vista as atuais políticas para a educação de surdos e educação especial, as quais destacam, respectivamente, a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado.

Serão realizadas observações da criança em sala de aula e demais dependência da escola. Todo o material será registrado em audiogravação, vídeogravação e anotações em diário de campo para posterior transcrição e análise. E em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

A participação da criança é voluntária, isto é, a qualquer momento ela ou você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para nenhuma das partes envolvidas.

Concordo que meu/minha filho (a) \_\_\_\_\_  
participe da pesquisa acima descrita.

\_\_\_\_\_  
Nome do Pai/Mãe ou Responsável do (a) aluno (a)

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado (a) Sr(a) \_\_\_\_\_.

O Sr (a) foi selecionado (a) e está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado**, sob responsabilidade da doutoranda Keila Cardoso Teixeira e da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor (Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e orientadora deste projeto). O objetivo desta investigação é analisar a inclusão de crianças surdas na educação infantil, tendo em vista as atuais políticas para a educação de surdos e educação especial, as quais destacam, respectivamente, a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado.

Este é um estudo de natureza qualitativa que se apóia em na abordagem histórico-cultural para analisar e discutir os dados produzidos. A pesquisa na/com a escola terá duração de aproximadamente 10 meses, com o término previsto para dezembro de 2015.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas, reuniões, observações e encontros para estudo. A sua participação será registrada em audiogravação, vídeogravação e anotações em diário de campo para posterior transcrição e análise – todo o material será guardado por cinco (05) anos e incinerada após esse período.

Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. O benefício relacionado à sua

participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de educação, sobretudo na educação especial. O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca do atendimento educacional especializado através das salas de recursos multifuncionais.

Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável e seu orientador, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Vitória-ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura do Participante de Pesquisa

---

Keila Cardoso Teixeira - Orientanda de Doutorado

Cel: (27) 9 8187-0070

e-mail: [keilakteixeira@gmail.com](mailto:keilakteixeira@gmail.com)

## **Anexos**



Prefeitura de Vitória  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Subsecretaria Político-Pedagógica**

**Coordenação de Formação e Acompanhamento à  
Educação Especial**

**EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: ressignificando o processo  
socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema  
Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino,  
uso e difusão da LIBRAS.**

Vitória/ES

**2008**



**Prefeito Municipal de Vitória**

João Carlos Coser

**Secretária Municipal de Educação**

Marlene de Fátima Cararo Pires

**Subsecretaria Político Pedagógica**

Terezinha Baldassini Cravo

**Subsecretaria de Gestão Democrática**

Sônia Maria Machado Fraga

**Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial- CFAEE**

Vasti Gonçalves de Paula Correia

**EQUIPE - CFAEE**

Carmem Lúcia Silva Laranja Gonçalves

Débora Almeida de Souza

Edna Maria Marques Bonomo

José Francisco Souza

Marília dos Santos Franklin e Rodrigues

Nilds de Souza Bandeira Frota

Priscila Pavan

Regina de Fátima Martins D'Oliveira

**Vitória/ES**

**2008**

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>170</b>
<b>2. JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>171</b>
<b>3. OBJETIVO GERAL.....</b>	<b>173</b>
<b>4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....</b>	<b>174</b>
<b>5. CARACTERÍSTICAS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE.....</b>	<b>175</b>
<b>6. OPERACIONALIZAÇÃO.....</b>	<b>176</b>
6.1. Recursos humanos.....	176
6.2. Formação em serviço.....	176
6.3. Atendimento educacional especializado.....	177
6.4. Processo de ressignificação da práxis pedagógica.....	177
<b>7. UNIDADES DE ENSINO REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGÜE..</b>	<b>178</b>
7.1. Educação Infantil.....	178
7.2. Educação de Jovens e Adultos.....	178
7.3. Ensino Fundamental.....	179
<b>8. DESCRIÇÃO DAS FUNÇÕES REFERENTES AOS CARGOS DE PROFESSOR BILÍNGÜE/DEFICIÊNCIA AUDITIVA, INSTRUTOR DE LIBRAS E TRADUTOR INTÉRPRETE LIBRAS-LÍNGUA PORTUGUESA-LIBRAS.....</b>	<b>180</b>
8.1. Professor Bilíngüe/Deficiência Auditiva.....	180
8.2. Instrutor de LIBRAS.....	180
8.3. Tradutor Intérprete LIBRAS-Língua Portuguesa-LIBRAS.....	180
<b>9. ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>182</b>
9.1. Professor Bilíngüe e Deficiência Auditiva.....	182
9.2. Instrutor de LIBRAS.....	182
9.3. Tradutor e Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa- LIBRAS.....	184
<b>10. CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>185</b>
<b>11. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>186</b>

## 1. APRESENTAÇÃO

Nos últimos dezessete anos a Secretaria Municipal de Educação de Vitória vem enfrentando o desafio de implementar ações visando garantir aos alunos com surdez o direito de acesso e permanência no Sistema Público Municipal de Ensino. No desdobramento dessas ações, verifica-se que a forma como se estruturam as propostas pedagógicas desenvolvidas para atender às necessidades educacionais especiais dos referidos alunos, sem o devido enfrentamento de sua diversidade lingüística, são prejudiciais à sua escolarização, com perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem.

Buscando atender às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, a lei 10.098/94, de 23 de março de 1994, especificamente o capítulo VII, que legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais, a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o Decreto 5626 de 2005 que assinala que a educação de pessoas com surdez no Brasil deve ser bilíngüe, garantido o acesso à educação por meio da utilização da Língua de Sinais e o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória/Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial/Gerência de Ensino Fundamental/Gerência de Educação Infantil, apresentam as proposições para a reestruturação da política pública para a educação dos alunos com surdez matriculados nas Unidades de Ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES.

O presente documento institui a implantação de um projeto educacional bilíngüe, em nove escolas referência, sendo sete escolas de Ensino Fundamental e duas escolas de Educação Infantil, visando atender aos pressupostos inclusivos e às necessidades educacionais especiais dos alunos com surdez. As referidas escolas são escolas de ensino comum, que compõem o Sistema Público Municipal de Educação de Vitória.

Salientamos que o § 1º, Art. 22, do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, define como escolas e classes bilíngües aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo das pessoas com surdez.

## 2. JUSTIFICATIVA

A educação escolar do aluno com surdez, fundamentada na filosofia da inclusão, entendida para além da integração física, se configura em um enorme desafio para a grande maioria dos sistemas de ensino que se propõem a garantir a educação para todos. Essa garantia não se restringe apenas ao acesso, mas também à permanência com qualidade na educação proposta. Ressalta-se, ainda, no processo de inclusão das alunos com surdez, vários problemas de diferentes instâncias e ordens, entre os quais destacamos a barreira da comunicação que ocasiona evasão e fracasso escolar desses alunos.

Considerando que, em uma escola inclusiva, a comunidade tem a responsabilidade de educar todos os alunos e assegurar que todos sejam valorizados, possibilitando que compartilhem saberes necessários para a vida social, há que se compreender que é a escola que deverá adaptar-se ao aluno com surdez, incorporando nos seus processos socioeducacionais, sua singularidade lingüística e especificidade de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, é descabível negar aos alunos com surdez o direito de acesso à sua língua natural e à língua oficial do país. Isso pressupõe a garantia da educação bilíngüe que envolve a transformação da situação monolíngüe da escola, fundada na Língua Portuguesa.

Segundo Fernandes (2006, p. 03), constata-se que:

[...] o contexto educacional está organizado de forma que todas as interações são realizadas pela oralidade, o que coloca os alunos com surdez em extrema desvantagem nas relações de poderes e saberes instaurados em sala de aula, relegando-os a ocupar o eterno 'lugar' do desconhecimento, do erro, da ignorância, da ineficiência, do eternizado não-saber nas práticas lingüísticas.

Diante desse quadro situacional é imprescindível buscar novos caminhos para viabilizar a escolarização das pessoas com surdez na escola comum, contemplando o **Ensino de LIBRAS**, o **Ensino em LIBRAS** e o **Ensino da Língua Portuguesa escrita**, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno pela modalidade oral da Língua Portuguesa.

Diversos estudos realizados nas últimas décadas apontam que é por meio da língua de sinais que a criança com surdez vai adquirir a linguagem que lhe é própria, com possibilidade de adentrar ao mundo representativo com todas as suas nuances e estabelecer trocas simbólicas com o meio físico e social, **consequentemente**, ampliando as possibilidades de desenvolvimento do pensamento.

Segundo Quadros (2006), a recomendação do SEESP/MEC para o ensino da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua das pessoas com surdez, ocorre em função da Língua Portuguesa ser, pela Constituição Federal, a língua oficial do Brasil, ou seja: “[...] é a língua cartorial em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino”. Portanto, seu uso é obrigatório nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino e seu uso é fundamental para que as pessoas com surdez exerçam plenamente sua cidadania.

Vale destacar, ainda, que mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos. Isso implica uma política educacional que respeite a singularidade lingüística desses alunos e as características específicas em relação as suas experiências que traduzem-se de forma visual e se manifestam mediante a coletividade que se constitui a partir da convivência entre pessoas com surdez. Ao ter contato com seus pares que usam a língua de sinais, o aluno com surdez poderá mergulhar no fluxo da comunicação e ter, então, o despertar da consciência de sua identidade surda.

Diante do exposto, no ano de 2008, damos início à implantação de um projeto educacional bilíngüe, visando atender aos pressupostos inclusivos e às necessidades educacionais especiais dos alunos com surdez em Unidades de Ensino referência. Essas Unidades de Ensino estão, estrategicamente, localizadas para atender a demanda dos referidos alunos, que no ano de 2007 encontravam-se matriculados em diversas Unidades de Ensino municipais sem a garantia do atendimento educacional comum e especializado, necessário para atender às especificidades de seu processo de ensino-aprendizagem.

A proposta se justifica visto a necessidade de providências técnico/administrativas e organizacionais das escolas, que possibilitem a interação entre alunos com surdez e entre os referidos alunos e adultos com surdez.

Nesse sentido, a reestruturação pedagógica desenvolvida tanto na sala de aula comum quanto no atendimento educacional especializado, envolve a criação de espaços/tempos escolares e novos cargos conforme encaminhamentos dados em nível federal, a saber: Professor ou Instrutor de LIBRAS; Tradutor e Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa-LIBRAS; Professor para o Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e Professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos com surdez.

Tais encaminhamentos considera, também, a necessidade de formação continuada para toda equipe escolar focalizando a surdez, a LIBRAS e a Língua Portuguesa como segunda Língua, assim como o uso de metodologias e estratégias de ensino para atender alunos com surdez em interação com ouvintes.

De acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, para resguardar o direito de opção da família ou do próprio aluno com surdez pela modalidade oral da Língua Portuguesa, é necessário que essa modalidade deva ser ofertada, preferencialmente, em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, ficando a definição dos profissionais de fonoaudiologia, assim como os espaços de atendimento para o desenvolvimento da modalidade oral, sob a responsabilidade de órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

### 3. OBJETIVO GERAL

- Implementar uma “Política de Educação para Alunos com Surdez” no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, atendendo as Diretrizes da atual Política Nacional de Educação Inclusiva, garantindo a implantação de um projeto educacional bilíngüe, respeitando a experiência visual e lingüística do aluno com surdez no seu processo de ensino-aprendizagem, utilizando a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno pela modalidade oral da Língua Portuguesa.

#### 4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Atender aos princípios da educação inclusiva, garantindo a reorganização/reestruturação de unidades de ensino para que incorporem a LIBRAS no universo escolar, instituindo a educação bilíngüe;
- Garantir que o processo de ensino-aprendizagem de alunos com surdez, seja realizado utilizando a LIBRAS e o Português escrito como segunda língua;
- Desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem com didáticas próprias para garantir a educação bilíngüe;
- Promover a reorganização da sala de aula comum e o desenvolvimento de ações pedagógicas para atender às necessidades de ensino-aprendizagem das pessoas com surdez em interação com ouvintes;
- Reestruturar a ação pedagógica desenvolvida pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com surdez (Ensino de LIBRAS, em LIBRAS e modalidade escrita da Língua Portuguesa);
- Promover ações integradas com instituições especializadas na área da surdez, para definições de locais e profissionais especializados no desenvolvimento de ações pedagógicas complementares e suplementares, visando atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com surdez quando eles próprios ou seus familiares optarem pela modalidade oral da Língua Portuguesa.

## **5. CARACTERÍSTICAS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE:**

A proposta de Educação Bilíngüe do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, fundamentada na filosofia da inclusão, incorpora a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como línguas de instrução do aluno com surdez no universo de sete Unidades de Ensino Fundamental (AA, ABL-diurno e noturno, ASFA, IMS, JKO, MJCM, SVP) e em duas Unidades de Educação Infantil (JFSS, DS), totalizando nove escolas localizadas em regiões estratégicas, para atuarem como escolas referência no processo de escolarização dos referidos alunos, respeitando a identidade surda que se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir da convivência entre as pessoas com surdez.

Nessa perspectiva, a partir de 2008, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória busca concentrar a matrícula de alunos com surdez nas nove escolas referência, visando possibilitar a interação entre alunos com surdez e entre os referidos alunos e profissionais adultos com surdez e a otimização das ações técnico-pedagógicas e administrativas necessárias à materialização do uso da LIBRAS no universo escolar. Com essas ações, vem garantir o Atendimento Educacional Especializado no contraturno, instituindo um projeto socioeducacional em tempo integral voltado para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com surdez.



## 6. OPERACIONALIZAÇÃO

- Sensibilizar familiares, alunos com surdez e a comunidade escolar para a adesão ao projeto de Educação Bilíngüe.
- Concentrar, gradativamente, a matrícula de alunos com surdez nas nove escolas referência.
- Disponibilizar transporte ou Vale Social, se for o caso, para deslocamento de alunos de suas residências às Unidades de Ensino referência, e retorno às suas residências.
- Criar tempos/espços escolares para o ensino, uso e difusão da LIBRAS no universo escolar (alunos com surdez, demais alunos, profissionais da escola e a comunidade escolar).
- Localizar nas escolas referência os recursos humanos necessários à implementação da Educação Bilíngüe.
- Criar espaços/tempos de formação em serviço para atuação profissional na perspectiva da Educação Bilíngüe.
- Resignificar o atendimento educacional especializado voltado para os alunos com surdez.
- Resignificar a práxis pedagógica no contexto geral da escola para atender à especificidade dos processos de ensino aprendizagem do aluno com surdez.

### 6.1. Quanto aos recursos humanos

- Localizar professores e/ou Instrutores de LIBRAS e em LIBRAS (surdo), nas escolas referência.
- Localizar professores ouvintes bilíngües para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e/ou professor de Deficiência Auditiva, caso o quantitativo de professores bilíngües não atenda a demanda existente.

Localizar Tradutores e Intérpretes de LIBRAS-Língua Portuguesa-LIBRAS redimensionando o papel/função do Tradutor e Intérprete no universo escolar.

### 6.2. Quanto aos processos de formação em serviço

- Criar espaços/tempos para formação continuada dos profissionais especializados na área da surdez, para atuarem na perspectiva da Educação Bilíngüe inclusiva.
- Criar espaços/tempos para formação em serviço contemplando todos os profissionais das escolas referência por meio de encontros periódicos

coletivos e no próprio lócus da escola, incluindo em alguns momentos toda a comunidade escolar.

### **6.3. Quanto ao Atendimento Educacional Especializado - AEE**

- Criar espaços escolares para o ensino de LIBRAS e em LIBRAS e da modalidade escrita da Língua Portuguesa para os alunos com surdez (legalmente contraturno numa proposta de horário integral).
- Reestruturar a ação pedagógica desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado para o ensino de LIBRAS, em LIBRAS e da modalidade escrita da Língua Portuguesa;
- Implementar metodologias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de didáticas próprias para alunos com surdez no Atendimento Educacional Especializado.

### **6.4. Processo de ressignificação da práxis pedagógica**

- Subsidiar o professor regente de classe com conhecimentos acerca da singularidade lingüística e especificidade educacional manifestada pelos alunos com surdez.
- Adquirir e confeccionar material didático para a criação de ambientes educacionais estimuladores que desafiem o pensamento, explorem capacidades, em todos os sentidos, levando em consideração que as experiências de pessoas com surdez traduzem-se de forma visual, sendo que esses materiais e ambientes beneficiam também o processo de ensino-aprendizagem dos demais alunos;
- Implementar metodologias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de didáticas próprias desenvolvidas em salas de aula comuns compostas por alunos com surdez em interação com ouvintes;
- Adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando os aspectos semânticos e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa pelos alunos com surdez.
- Redimensionar o quantitativo de alunos em salas de aula compostas por alunos ouvintes e alunos com surdez, respeitando o fluxo.

## 7. UNIDADES DE ENSINO REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

### 7.1. Educação Infantil

<b>CMEI</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>	<b>TURN O</b>	<b>RECURSOS HUMANOS PREVISTOS</b>
<b>JFSS</b>  <b>DS</b>	Goiabeiras  Centro	Opção Horário Integral	<b>Professor Bilíngüe</b> Linguagem/Letramento/Alfabetização / Língua Portuguesa escrita  <b>Instrutor de LIBRAS</b> Linguagem / LIBRAS

### 7.2. Educação de Jovens e Adultos

<b>EMEF</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>	<b>TURN O</b>	<b>RECURSOS HUMANOS PREVISTOS</b>
<b>ABL</b>	Bento Ferreira	Noturno  Contraturno Matutino Vespertino	<b>Tradutor Intérprete</b>  <b>Professor Bilíngüe</b> Português escrito  <b>Instrutor de LIBRAS</b> Ensino de Libras e/ou em Libras

## 7.3. Ensino Fundamental

EMEF	LOCALIZAÇÃO	TURNO	RECURSOS HUMANOS PREVISTOS
<b>AA</b>	Santo Antônio	Integral	<b>Tradutor Intérprete</b>
<b>ABL</b>	Bento Ferreira		
<b>ASFA</b>	Jardim Camburi	OU	<b>Professor Bilíngüe</b> Português escrito
<b>IMS</b>	Andorinhas		
<b>JKO</b>	Maria Ortiz	Contraturno: Matutino Vespertino	<b>Instrutor de Libras</b> Ensino de Libras e/ou em Libras
<b>MJCM</b>	São Pedro		
<b>SVP</b>	Centro		

## **8. DESCRIÇÃO DAS FUNÇÕES REFERENTES AOS CARGOS DE PROFESSOR BILÍNGÜE/DEFICIÊNCIA AUDITIVA, INSTRUTOR DE LIBRAS E TRADUTOR INTÉRPRETE LIBRAS-LÍNGUA PORTUGUESA-LIBRAS**

### **8.1. Professor Bilíngüe/Deficiência Auditiva**

Garantir o ensino de Língua Portuguesa aos alunos com Surdez da Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental, incluindo EJA; ministrar aulas como forma de complementação e suplementação curricular utilizando a LIBRAS como língua de instrução para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua; desenvolver e adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didáticos que apoiem o processo de escolarização do aluno com surdez; planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais da unidade de ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o Projeto Político Pedagógico; exercer a função de Tradutor e Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa-LIBRAS quando necessário.

### **8.2. Instrutor de LIBRAS**

Apoiar o uso e a difusão da LIBRAS; ministrar aulas de LIBRAS na Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo EJA, no atendimento educacional especializado e para toda a comunidade escolar; utilizar a Libras como língua de instrução, como forma de complementação e suplementação curricular; desenvolver e adotar mecanismos de avaliação alternativos ou não, referentes ao aprendizado dos conteúdos curriculares expressos em LIBRAS, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos; orientar alunos com surdez no uso de equipamentos e/ou novas tecnologias de informação e comunicação; confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didáticos que apoiem o processo de escolarização; planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais da unidade de ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola.

### **8.3. Tradutor e Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa-LIBRAS**

Realizar a interpretação das duas línguas (Libras-Língua Portuguesa) de maneira simultânea e consecutiva; viabilizar o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas colocando-se como mediador da comunicação e não como facilitador da aprendizagem; viabilizar a

comunicação entre usuários e não usuários de LIBRAS em toda a comunidade escolar; apoiar a acessibilidade aos serviços e as atividades fim da instituição de ensino: secretaria, informática, fotocopadora, biblioteca, seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões e demais eventos de caráter educacional; participar do planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas com alunos com surdez, em parceria com os demais profissionais da Unidade de Ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o projeto político pedagógico; observar preceitos éticos no desempenho de suas funções, entendendo que não poderá interferir na relação estabelecida entre a pessoa com surdez e a outra parte, a menos que seja solicitado.

## 9. ORIENTAÇÃO PARA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Para desenvolver as ações necessárias à efetivação da prática da Educação Bilíngüe, seguem as orientações acerca dos espaços/tempos para o exercício das atribuições/funções dos Professores bilíngües/deficiência auditiva, Instrutores de LIBRAS, Tradutores e intérpretes.

### 9.1. Professor Bilíngüe e Deficiência Auditiva – 25 horas

ATRIBUIÇÕES	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
AEE – Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa (contraturno). (No noturno/AEE poderá ser no mesmo turno)					
Confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didático-tecnológicos.					
Planejar as atividades de Língua Portuguesa desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado.					
Planejar e acompanhar as atividades desenvolvidas na sala comum, em parceria com os pedagogos e professores regentes do turno, na perspectiva do trabalho colaborativo.	IN - TER - VA - LO				
Desenvolver junto aos pedagogos e professores regentes mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua na correção das provas escritas.					
Exercer a função de tradutor e intérprete quando a CFAEE, junto com a escola, considerar necessário.					

### 9.2. Instrutor de LIBRAS – 40 horas (20 horas matutino / 20 horas vespertino)

ATRIBUIÇÕES	HORA	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
Ensino de LIBRAS na sala de aula comum de 1ª à 4ª séries (alunos e professor regente juntos) (no turno).						
Ensino de LIBRAS na sala de aula comum de 5ª à 8ª séries (no turno -						

preferencialmente alunos e um professor regente juntos).						
Ensino de LIBRAS para os professores de 5ª à 8ª séries, demais profissionais da escola e familiares de alunos (dentro ou fora horário de trabalho).	IN- TER - VA - LO					
Ensino de LIBRAS aos alunos com surdez no AEE (contraturno).						
Planejar as atividades para o ensino de LIBRAS (ambos os turnos).						
Planejar e acompanhar as atividades desenvolvidas na sala comum, em parceria com os pedagogos e professores regentes (ação colaborativa/ambos os turnos).	ALMOÇO HORÁRIO INTEGRAL OU SEMI-INTEGRAL					
Ensino do conteúdo curricular em LIBRAS no AEE (conceitos novos dos conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula comum (no contraturno).						
Planejar as atividades para o ensino em LIBRAS (conceitos novos dos conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula comum) (ambos os turnos).						
Orientar os alunos com surdez no uso de materiais didáticos/equipamentos; uso de tecnologias e comunicação (ambos os turnos).	IN- TER - VA - LO					
Confeccionar, solicitar e disponibilizar recursos didático-pedagógicos (ambos os turnos).						
Desenvolver e adotar mecanismos de avaliação alternativos ou não, referentes ao aprendizado dos conteúdos curriculares expressos em LIBRAS, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e, em parceria, com pedagogos e professores regentes (ambos os turnos)						



### 9.3. Tradutor e Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa- LIBRAS – 40 horas (20 horas matutino / 20 horas vespertino)

ATRIBUIÇÕES	HORA	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ªFEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
Viabilizar a comunicação entre usuários e não usuários de LIBRAS em todo o contexto escolar.						
Realizar a tradução e interpretação LIBRAS-Língua Portuguesa-LIBRAS na sala de aula comum.						
Planejar e/ou participar dos planejamentos com os pedagogos e professores regentes, para conhecer antecipadamente o conteúdo curricular das aulas a serem traduzidas/interpretadas.	IN- TER - VA - LO					
Colocar-se como mediador da comunicação nas atividades desenvolvidas na biblioteca que envolvam alunos com surdez.						
Colocar-se como mediador da comunicação nas atividades desenvolvidas no Laboratório de Informática que envolvam alunos com surdez.						
Colocar-se como mediador da comunicação nas demais atividades didático-pedagógicas que envolvam alunos com surdez.	ALMOÇO HORÁRIO INTEGRAL OU SEMI-INTEGRAL					
Orientar os alunos com surdez no uso de materiais didáticos/equipamentos; uso de tecnologias e comunicação com a comunidade escolar.						
Apoiar a acessibilidade comunicativa dos alunos com surdez: secretaria, fotocopiadora, reuniões, eventos educacionais etc.						
Participar do planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo.	IN- TER - VA - LO					
Apoiar a acessibilidade comunicativa dos alunos com surdez em seminários, palestras, fóruns e debates.						

## 10. CONSIDERAÇÕES

Sabemos que a inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior. Assim sendo, cumpre-nos garantir, desde cedo, as condições para que este aluno utilize os recursos que necessita para superar as barreiras em seu processo educacional, podendo assim usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país (BRASIL, 2007, p. 14).

Esta proposta de educação bilíngüe, vem assim assinalar um ponto de partida de um trabalho que se volta para as necessidades dos alunos com surdez, considerando, sobretudo, que sua inclusão na escola comum requer a busca de meios para beneficiar sua participação e aprendizagem, tanto na sala de aula comum, como no Atendimento Educacional Especializado. Estas ações, em harmonia, podem a nosso ver ser consideradas, conforme escreve Doziart (1998) como o “(...) *aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos.*”

## 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ALVARENGA**, E. G. de, **BATISTA**, E. R. & **FLORES**, A.C.. A surdez e seus desafios. In: **Cadernos de ensino de ciências-ensino e saúde**, Rio de Janeiro, vol. 1, p. 51-57, 2004.

**BRASIL**. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Vol. 1 e 2. Brasília:MEC-SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 5.626 de 22 de dezembro. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: 2002.

\_\_\_\_\_. Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez. (organizado por Mirlene F. M. Damázio). SEESP-MEC, Brasília: 2007.

FERNANDES, Eulália (org.). Surdez e Bilingüismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo, Plexus, 2001.

REILY, Lúcia. Escola inclusiva: linguagens e mediações. Campinas, SP: Papyrus, 2004.



Prefeitura de Vitória  
Espírito Santo

**CMEI “DR. DENIZART SANTOS”**

## **PROJETOPOLÍTICOPEDAGÓGICO**



**VITÓRIA**

**2008**

*Texto elaborado à partir de dinâmica em Formação Continuada com todos os segmentos da comunidade escolar, e estruturado pela Assessora Rosinery Pimentel do Nascimento:*

### **Escola é...**

Uma parte da nossa casa, onde somos aqui tão importantes como cada mulher/mãe é em sua casa, em que é possível sentir uma sensação de bem estar e de poder contar com um certo número de pessoas; de ter um sentimento de felicidade, realizações e compromisso, como se estivesse com a minha família, um ambiente agradável para trabalhar, que registra sentimentos de alegria no sorriso de uma criança, revelando mais um dia para educar;

Construindo um espaço de:

Compromisso;  
Serenidade;  
Responsabilidade;  
Flexibilidade;  
Movimentação;  
Integração;  
Afetividade;  
Companheirismo;  
Liberdade;  
Tranqüilidade;  
Acolhimento;  
União.

Espaço legal, espaço pequeno, espaço de democracia!

A escola é boa porque fala do futuro, ativa o coração na preparação para a vida.

**ESCOLA é tudo isso 100% AÇÃO.**

Escola é espaço de identidade, de promoção da felicidade.

**Funcionários 2008****Diretora**

*Neusa Maria Gazzoli Rangel*

**Pedagogas**

*Cláudia Mara Mattos dos Santos*

*Francilene de Oliveira*

*Rosiléia de Oliveira Pinto*

*Stela Márcia Zonta de Oliveira*

**Coordenadora do Tempo Integral**

*Suely Campos de Oliveira*

**Assistentes Administrativos**

*Reufe de Oliveira Souza*

*Carillo Carlos Guilherme*

**Professores Regentes**

*Adriana Baião de Magalhães*

*Alzinéia Firmino*

*Ana Gláucia Silva Rizzi*

*Andressa Simão*

*Ângela Maria Barbosa Hoffmann*

*Celina Rosa da Rós Lourenço*

*Cláudia Mara Mattos dos Santos*

*Cristiany Torezani Lima*

*Danielle Pereira Nascimento Silva*

*Ester Ferreira dos Santos Campos*

*Jociane Santos Barcelos*

*Keylla Carneiro Pirajá*

*Lilian Costa Sousa*

*Luciana Mattos Ortega Nascimento*

*Luzia Côgo*

*Mara Penedo Prezoti*

*Marilene Coutinho de Souza Gonçalves*

*Marinalda Nunes Amorim*

*Marlúcia dos Santos Reverte*

*Nair Telaroli da Silva*

*Suely Campos de Oliveira*

*Vanda Terra Denicoli*

**Professores Dinamizadores**

*Música: Carlos Eduardo Pires Ramos*

*Educação Física: Giovana Barbosa da Silva*

*Artes: Celina Rosa da Rós Lourenço*

*Artes: Nair Telaroli da Silva*

**Professores Especializados***Angélica da Conceição Rodrigues Vieira**Diolira Maria Côrtes**Luciana Mattos Ortega Nascimento***Instrutores de Libras***Elisângela Maria Godio Bertoli**Flávio Eduardo Cartellar Perim de Souza Rodrigues***Auxiliares de Berçário***Aline Monteiro Falchetto**Cleiciane Almeida do Nascimento Costa**Desinete Maria Lovatti**Layra Mattos dos Santos**Lucimar Barbosa Pereira**Manoela Pereira da Silva**Neusa Maria de Carvalho Gomes**Rúbia Silva Oliveira**Schirley Luíza Rosa**Thatianny Roas Hemerly***Estagiários***Celmy Gomes Rodrigues Mariano**Francielli Oliveira Cordeiro**Maria Luíza Costa**Mariuza de Souza Machado**Michelli Machado Loureiro**Natália Gazzoli Rangel**Rosana Sacramento da Silva**Terezinha de Fátima Chicosky**Vilma Galdino Graça**Wallace Barbosa Passon***Merendeiras***Adriana P. dos Santos**Elizete Lúcia de Gonçalves Arantes**Mariluce Rodrigues***ASO's***Disney da Silva**Dursulina de Fátima Rangel**Eliana Cristina da Vitória**Irenilda Martins Bento**Jandira dos Santos**Luciana Soares Martins**Maria da Penha Ubaldino Neto**Maria das Graças**Maria Lúcia do Rosário Mendes**Neida Maria Correa*

*Nilcea Santos de  
Moura Sayonara  
Santos Zopelaro*

**Agentes de Segurança**

*Adão  
Ferreira  
João  
Batista  
Rocha  
Manoel Francisco Fortunato  
dos Santos Willians Cruz da  
Fonseca*

**Comissão Organizadora do Projeto Político Pedagógico**

*Ana Gláucia Silva Rizzi  
Cláudia Mara Mattos  
dos Santos Marlúcia dos  
Santos Reverte Neusa  
Maria Gazzoli Rangel  
Stela Márcia Zonta de  
Oliveira*

**Colaboradores**

*Rosângela Loyola  
Rosinery Pimentel do Nascimento*





## SUMÁRIO

<b>1 – Introdução.....</b>	<b>194</b>
<b>2 – Caracterização da escola .....</b>	<b>196</b>
2.1 – Condições Físicas .....	196
2.2 – Recursos Humanos .....	197
<b>3 – Caracterização da comunidade em que a escola está inserida.....</b>	<b>201</b>
<b>4 – Comunidade atendida .....</b>	<b>202</b>
<b>5 – Missão da escola .....</b>	<b>204</b>
<b>6 – Objetivo geral .....</b>	<b>205</b>
<b>7 – Objetivos específicos .....</b>	<b>206</b>
7.1 – Dimensão Administrativa.....	206
7.2 – Dimensão Pedagógica .....	207
7.3 – Dimensão Físico Estrutural .....	208
<b>8 – Perfil do Egresso.....</b>	<b>209</b>
<b>9 – Princípios Pedagógicos.....</b>	<b>210</b>
9.1 – Concepção de criança.....	210
9.2 – Fundamentação teórica.....	211
<b>10 – Diretrizes Curriculares .....</b>	<b>213</b>
<b>11 – Política de educação inclusiva .....</b>	<b>215</b>
<b>12 – Plano de funcionamento 2009 .....</b>	<b>216</b>
12.1 – Escola x Família .....	216
12.2 – Organização das turmas.....	217
12.3 – Capacidade de matrícula .....	219
12.4 – Calendário escolar .....	219
12.5 – Horário de funcionamento.....	219
12.6 – Rotina semanal .....	219
12.7 – Planejamento .....	220
12.8 – Formação continuada .....	220
12.9 – Normas de funcionamento.....	220
12.10 – Normas de convivência .....	224
<b>13 – Projetos desenvolvidos na escola.....</b>	<b>225</b>
<b>14 – Avaliação da aprendizagem .....</b>	<b>228</b>
<b>15 – Avaliação institucional.....</b>	<b>229</b>
<b>16 – Avaliação do Projeto Político Pedagógico.....</b>	<b>230</b>
<b>17 – Conselho de escola.....</b>	<b>231</b>
<b>18 – Gestão financeira.....</b>	<b>232</b>
<b>Anexo 1 – Fotos.....</b>	<b>233</b>
<b>Referências.....</b>	<b>236</b>

## 1 - INTRODUÇÃO

*“Como eu vou saber da terra  
Se eu nunca me sujar?  
Como eu vou saber da gentes,  
sem aprender a gostar?  
Quero ver como os meus olhos,  
quero a vida até o fundo.  
Quero ter barro nos pés,  
eu quero aprender o mundo.”*  
Pedro bandeira

Uma criança que viva experiências concretas e a partir destas, construa seu conhecimento com alegria e emoção, brincando e aprendendo através da vivência do cotidiano. É com esse pensamento que o projeto político pedagógico, aqui apresentado foi elaborado.

Desde o início das discussões, em 2006, os profissionais deste Centro Municipal de Educação Infantil buscavam uma frase, um texto, uma citação, que pudesse traduzir seu pensamento. Pedro Bandeira consegue, através do trecho citado acima, refletir o pensamento dos profissionais envolvidos nesse processo.

Em 2006 iniciamos as discussões e os estudos para a elaboração do Projeto Político Pedagógico desta unidade de educação infantil nos encontros de formação continuada e grupo de estudos, previstos no calendário. Nesses encontros foram estudados textos de diversos autores que embasaram o nosso projeto e foram realizados também alguns estudos e palestras com colaboradores que nos ajudaram a definir alguns pontos importantes para a elaboração do Projeto político pedagógico.

A partir desses estudos definimos nossa proposta filosófica, concepção pedagógica, objetivos, proposta curricular e a forma de avaliação especificada nesse projeto.

Chegamos a conclusão que a melhor definição para o Projeto político pedagógico, segundo o nosso pensamento era a abordada por Vasconcelos, 1998, que afirma que o projeto político pedagógico *“visa apontar a direção e o caminho que a instituição vai percorrer para realizar, da melhor maneira possível, sua função educativa”*. E ansiávamos a muito tempo por esse caminho que pudesse nos apontar a direção a ser percorrida e onde cada profissional que aqui chegasse pudesse, através dele, perceber qual direção a ser navegada.

Percebemos também que “*é preciso entender o Projeto político pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano.*” (Veiga, 1995) e a partir dessa reflexão, retomar caminhadas, retroceder em decisões tomadas, avaliar o que foi feito e vislumbrar aquilo que deve ser feito para que a ação educativa se dê como um processo onde a interação entre os sujeitos envolvidos seja constante. Pais, alunos, professores, comunidade e demais profissionais são fundamentais para que isso aconteça de forma democrática.

A LDB 9394/96 define em seu artigo 29 que “*a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*”, sendo assim o nosso Centro municipal de educação infantil deve assumir essa finalidade como mola mestra de toda sua prática, e deve fazer com que, a cada dia, a criança perceba esse espaço como seu, como afirma Stefani. 2000.p. 11. “*a criança estará na creche ou na pré escola para receber a educação a que tem direito e desenvolver seu potencial tão rico nessa fase*”, e mais, “*terminou finalmente a idéia de que o objetivo das creches é apenas cuidar enquanto sua mãe trabalha... terminou a idéia de que a educação infantil é um período preparatório para a ‘escola de verdade’*”. Sendo assim, esse Projeto político pedagógico deve traduzir essa máxima e também expressar o anseio de todos os que participaram da sua elaboração, numa clara demonstração de profissionalismo e esperança de uma sociedade melhor.

*“Depende de nós,  
Quem já foi ou ainda é criança  
Que acredita ou tem esperança,  
Quem faz tudo pra um mundo melhor”.*  
Ivan Lins

## 2 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O Centro Municipal de Educação Infantil “Dr. Denizart Santos” funciona em um prédio de dois pavimentos, inaugurado em 05 de fevereiro de 1998, embora já existisse há muitos anos nesta comunidade atendendo crianças em espaços alternativos.

A unidade tem capacidade de atendimento para aproximadamente 350 crianças, distribuídas do Grupo I (Berçário I) ao Grupo VI (Pré), nos turnos matutino e vespertino, atendendo 15 crianças em tempo integral.

### 2.1 - Condições Físicas:

A área ocupada pela escola conta com os seguintes ambientes:

- Oito salas de aula com mobília adequada à faixa etária atendida;
- Uma sala de aula de informática;
- Um espaço de leitura;
- Uma sala multiuso (será estruturada pelo MEC, para atendimento a crianças especiais);
- Seis banheiros infantis (um no térreo, dois no pátio, dois no andar superior e um nas salas do Grupo I). Para o ano de 2009, um banheiro do andar superior será reformado, dividindo seu espaço para atender a sala do Grupo II e outro para funcionários;
- Uma secretaria;
- Uma sala da direção;
- Uma sala de professores;
- Uma sala de pedagogo;
- Um mini-depósito de material pedagógico;
- Um mini-depósito de material de limpeza;
- Uma cozinha (local com pouca ventilação necessitando de reforma);
- Uma saleta para atendimento a AE;
- Um depósito para merenda;
- Uma lavanderia;
- Um refeitório (que não atende à demanda);
- Um mini-refeitório no Grupo I e II;
- Uma mini-copa no Grupo I;

- Três banheiros para funcionários (sendo um exclusivo para os profissionais do Grupo I e II, já que ele se localiza na sala);
- Um pátio (com uma área coberta e outra descoberta) que não atende às necessidades da escola, dificultando a organização da rotina, conflitando horário de pátio / educação física, além de não comportar alunos e pais em eventos;
- Uma sala que atende os projetos de Balé / Ginástica e Vídeo.

Obs. 1: Com o acréscimo de profissionais no CMEI, o espaço físico tem se tornado cada vez mais escasso, sendo a sala de pedagogos e professores compartilhada por vários profissionais simultaneamente, trazendo transtornos nos encaminhamentos dos trabalhos.

Obs. 2: Todos os ambientes da escola possuem os equipamentos, mobília e materiais que atendem às necessidades.

## **2.2 - Recursos Humanos:**

- **Diretor:** É o representante da escola junto à SEME. Coordena o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos decorrentes especialmente e/ou solucionando os problemas desse cotidiano objetivando sempre o melhor para o desenvolvimento da função pedagógica e administrativa da escola. Responde pela articulação da escola com a comunidade e, também com a rede que compõe o sistema de ensino.
- **Pedagogo / 40h:** Coordena técnica e administrativamente as atividades relacionadas com a organização da Unidade de Ensino. Juntamente com o pedagogo de turno e a direção da escola, promove o intercâmbio entre turnos, turmas e implementa as propostas de trabalho de acordo com o PPP.
- **02 Pedagogos / 25h (matutino / vespertino):** Coordena a implementação das ações técnico-pedagógicas, visando a promoção de melhor qualidade no processo de ensino aprendizagem. Promove, acompanha e avalia, em parceria com os demais profissionais, alunos e pais, as atividades pedagógicas desenvolvidas em consonância com o PPP.
- **Assistente Administrativo / 30h matutino (mais 2h extras):** Atendimento ao público,

digitação, duplicação e arte gráfica de material para os professores e pedagogos, digitação de documentos da secretaria, responsável pelo Censo Escolar, Caracterização Escolar, Movimento de Matrícula, etc.

- **Assistente Administrativo / 30h matutino (mais 2h extras):** Execução das ações referentes ao Conselho de Escola juntamente com o Diretor, são elas: elaboração das atas de reunião, execução dos orçamentos, registros no livro tomo, organiza a entrada de notas fiscais e documentação correspondente, digitação dos documentos relacionados ao Conselho de Escola.

- **19 professores regentes, sendo: Matutino: 10 professores / 25h. Vespertino: 09 professores / 25h:**

Planejar, ministrar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas desenvolvidas com os alunos em parceria com os demais profissionais da Unidade de Ensino e Comunidade, e quando possível, em consonância com o PPP.

- **4 professores dinamizadores, sendo:**

**Matutino: 01 professor dinamizador Educação Física / 40h, 01 professor dinamizador Artes / 25h.**

**Vespertino: 01 professor dinamizador Educação Física / 25h, 01 professor dinamizador Artes / 25h, 01 professor dinamizador Música / 25h:**

Planejar, implementar e avaliar os processos de aprendizagem, por meio da Arte / Movimento e / ou música, com vistas à apropriação do conhecimento científico pela criança, em parceria com os demais profissionais da Unidade de Ensino e Comunidade.

- **03 professoras especializadas:**

01 prof<sup>a</sup>. especializada em Deficiência Mental / 15h – matutino 01 prof<sup>a</sup>. especializada em Deficiência Mental / 15h – vespertino 01 prof<sup>a</sup>. Bilíngüe / matutino e vespertino:

Atendem aos alunos com NEE de acordo com agenda proposta em Plano de Trabalho Anual da Gerência de Educação Especial.

- **02 instrutores de LIBRAS:** Desenvolvem as atribuições previstas no projeto bilíngüe em parceria com a professora bilíngüe.

- **10 estagiários, assim distribuídos:**

**Matutino: 01 no Grupo III, 02 em atendimento a AE (Grupo VI A e B), 01 na informática, 01 estagiário de turno.**

**Vespertino: 01 no Grupo III, 02 em atendimento a AE (Grupo III e Grupo IV), 01 na informática, 01 estagiário de turno.**

- Estagiário do Grupo III: Acompanha o Grupo III em todos os momentos, seja com a professora na sala, ou com as professoras de Arte ou Educação Física. Participa, junto com a professora, das atividades pedagógicas (músicas, histórias, registros...), das atividades de rotina (lanche, lavar as mãos...), assim como as brincadeiras, livres ou não, que acontecem diariamente.

- Estagiário atendimento a aluno especial: Auxilia o professor regente de turma onde há aluno com necessidades especiais, acompanhando o aluno nas diversas atividades dentro e fora da sala de aula, de forma a garantir seu processo educativo.

- Estagiário informática: Auxilia os professores no laboratório de informática, organiza este espaço, possibilitando aprendizagens significativas por meio dos elementos tecnológicos existentes no cotidiano escolar.

- Estagiário de turno: Auxilia as professoras em momentos variados dentro e fora da sala de aula, tais como: execução de atividades que promovam a aprendizagem, acompanhar os alunos nos momentos das refeições, interagir nos momentos em pátio, apoiando o conhecimento científico nas diversas linguagens (Grupo V e VI).

Obs.: O contrato de quatro estagiários terminará em dezembro de 2008.

- **Auxiliares de Berçário: Matutino: 06 auxiliares. Vespertino: 06 auxiliares:**

Executar atividades de apoio ao professor realizando tarefas de higienização das crianças e acompanhamento das mesmas no repouso e na alimentação.

- **04 merendeiras (01 da PMV e 03 da empresa terceirizada COAN):** preparam a alimentação, auxiliam as crianças ao se servirem, organizam a despensa, controlam e registram a saída de gêneros alimentícios, limpam a cozinha.

- **11 Auxiliares de Suporte Operacional (05 da PMV, 06 da empresa terceirizada**



**SERDEL**): atuam na limpeza de toda a escola (salas, banheiros, pátio, etc.), orientam as crianças nos banheiros, auxiliam os professores no horário da merenda.

- **04 vigilantes**: Controlam a entrada e saída de pessoas na Unidade de Ensino.

### **3 - CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE EM QUE A ESCOLA ESTÁ INSERIDA**

O CMEI “Dr. Denizart Santos” situa-se na parte baixa da Ilha do Príncipe, bairro da área central da capital e próximo ao terminal rodoviário de Vitória. O nome do bairro se originou de uma história segundo a qual o local (que no passado era de fato uma ilha) pertencia ao príncipe D. Pedro II. O bairro não foi planejado. A área foi sendo ocupada na década de 50, e adensada nas décadas de 60 e 70, devido a pressão por moradia. Essa ocupação desorganizada faz com que o bairro tenha muitos problemas sociais. Estruturado de forma não convencional, é formado pela aglutinação de casas que formam entre si pequenos becos por onde circulam seus moradores.

A infra-estrutura do bairro evoluiu bastante. Suas ruas e becos estão pavimentados, possuem rede de esgoto, água encanada e coleta de lixo regular. Há falta de áreas de recreação e lazer adequadas para crianças e jovens, o que aprofunda ainda mais a instabilidade social do bairro, canalizando as energias e oportunidades para a violência e a criminalidade. Segundo pesquisas divulgadas na mídia local, a Ilha do Príncipe é considerado um dos bairros mais violentos de Vitória. A proximidade do bairro com a estação rodoviária e com o porto de Vitória facilitou o acesso de turistas, gerando uma grande diversidade de questões sociais.

A comunidade possui uma Unidade de Saúde bem equipada onde as famílias são atendidas, e que trabalha em parceria com o CMEI. Conta também com duas EMEF's: “Castelo Branco” e “Moacir Avidos”, um posto policial, um movimento comunitário atuante, atento aos interesses da população, um grupo organizado da 3ª Idade, algumas ONG's, uma banda marcial formada por alunos das três escolas do bairro e Igrejas de várias denominações religiosas. Em sua área foi construída a Flexibrás, grande empresa multinacional. O bairro fica próximo ao mercado da Vila Rubim, e sua proximidade com o centro da capital o favorece em relação à bancos, hospitais, escolas, comércio em geral, e assegura amplo número de transporte coletivo disponível.

#### 4 - COMUNIDADE ATENDIDA

A comunidade escolar é formada por uma clientela de nível sócio-econômico variável, constituída de trabalhadores autônomos ligados ao setor terciário, ambulantes, camelôs, pedreiros, domésticas, pequenos comerciantes, funcionários da Flexibrás, CODESA e PMV.

O CMEI atende os moradores da Ilha do Príncipe em sua maioria, mas também os bairros vizinhos como Vila Rubim, Centro, Alagoano, Caratoíra, Quadro, entre outros.

A comunidade teve a oportunidade de participar da construção do PPP em fórum de pais, reuniões, bem como através de uma pesquisa endereçada aos pais de alunos e também a algumas famílias da comunidade que não tinham filhos na escola, subsidiando com importantes dados coletados.

Na pesquisa foram abordadas questões como:

- Importância do CMEI para a comunidade atendida.
- Como seria um bom CMEI...
- As expectativas dos pais perante a Unidade de Ensino...
- A participação dos pais na vida escolar de seus filhos, entre outras questões abordadas.

Após a tabulação dos dados, foi constatado que, para a maioria dos pais, a importância do CMEI é alfabetizar, adquirir novas aprendizagens (ou seja, educar) e ajudar os pais que precisam trabalhar (ou seja, cuidar).

Um bom CMEI segundo o resultado da pesquisa se traduz naquele que:

- Tem comunicação com a família;
- Oferece novas aprendizagens;
- É organizado e oferece segurança;
- Tem bons profissionais;
- Transmite confiança aos pais;
- A criança seja bem tratada e se sinta feliz;
- Trata as crianças com igualdade;
- Incentive os valores;

- Tenha espaço físico adequado;
- Tenha bons materiais e professores capacitados;
- Ofereça horário integral;
- Ofereça Berçário I (articulamos a inclusão deste grupo em 2008 em função desta pesquisa);
- Seja um lugar “colorido” e “agradável”;
- A criança goste;
- Boa alimentação;
- Cuida e educa.

A grande maioria destacou que o CMEI Denizart Santos atende as suas expectativas. Em relação a participação, os pais responderam que participam através de reuniões, palestras, eventos, conversas com o CTA e professores. Muitos pais também responderam que desejariam acompanhar mais efetivamente, mas não tem tempo.

## 5 - MISSÃO DA ESCOLA

Oferecer uma educação de qualidade criando um ambiente onde todas as crianças desfrutem do acesso à cultura, tornando-se membros da comunidade e sendo valorizados com base no diálogo, encaminhando ações que assegurem uma educação que contribua para a formação de pessoas autônomas e responsáveis, uma educação emancipadora que promova a justiça e a igualdade social.

Educar, atendendo as diferenças dos alunos e as suas especificidades, adotando uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integrada e que atenda a diversidade humana. Uma escola moderna, inovadora, que valorize as pessoas que dela fazem parte, e ao mesmo tempo, contribua para a felicidade, o fortalecimento e a socialização desses humanos.

Que esta escola seja uma instituição preocupada com a relação entre o cuidar e o educar, pois “os diferentes tempos e espaços da Educação Infantil exige uma relação permanente” entre essas dimensões, e essa indissociabilidade “precisa perpassar todo o projeto político pedagógico da instituição, pois a entrada da criança no CMEI deve representar uma acolhida da sua individualidade que vai sendo revelada” durante as atividades desenvolvidas. Estas diferentes experiências vividas não podem ser distanciadas da realidade social e cultural a qual a criança pertence, do modo como reproduz experiências vividas na família para o interior do CMEI. (Faria & Salles, 2008)

Para concluir, é importante frisar que antes de qualquer coisa, a escola deve primar para o que a LDB 9394/96 destaca em seu artigo 29:

“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

## **6 - OBJETIVO GERAL**

Criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças considerando as possibilidades de aprendizagens que apresentam nas diferentes faixas etárias.

## 7 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

É fundamental considerar que todos os objetivos específicos estão intrinsecamente relacionados no processo educacional. Entretanto, para facilitar a apresentação, os objetivos serão divididos em três dimensões: Administrativa, Pedagógica e Físico/Estrutural.

Além do processo ensino-aprendizagem em todas as suas possibilidades, o aluno do CMEI participa opinando, avaliando e sugerindo nas diversas ações propostas no cotidiano escolar.

### 7.1 – Dimensão Administrativa:

- Organizar o trabalho educativo com todos os sujeitos do processo articulando as especificidades das diferentes funções;
- Possibilitar a reflexão coletiva que favoreça o diálogo, o respeito e a autocrítica;
- Favorecer a participação efetiva de todos os segmentos da Escola nas tomadas de decisão;
- Manter a transparência na aplicação dos recursos financeiros do Conselho de Escola;
- Promover um clima agradável no ambiente escolar favorecendo a integração entre os funcionários da Escola e a comunidade;
- Primar por um bom atendimento aos alunos e público em geral, a partir da organização dos serviços;
- Realizar reuniões pedagógicas periódicas;
- Divulgar o trabalho desenvolvido pela Escola;
- Propiciar atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais;
- Contemplar estratégias e materiais específicos para o trabalho com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais;
- Incentivar práticas pedagógicas inclusivas para a inclusão do aluno surdo na escola regular;
- Assegurar o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);
- Oportunizar formação continuada dos profissionais para atender as crianças com necessidades educacionais especiais;
- Articular-se com políticas públicas de outras secretarias e/ou outros órgãos públicos, se pertinentes à proposta do CMEI.
- Disponibilizar mecanismos para o fortalecimento do Conselho de Escola e da participação

da comunidade na Gestão Escolar;

- Proporcionar momentos de avaliação do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Trabalho Anual;

## **7.2 – Dimensão Pedagógica:**

- Organizar o trabalho pedagógico e as práticas docentes a partir dos pressupostos do Projeto Político Pedagógico;
- Organizar tempos/espacos qualificando o trabalho pedagógico;
- Respeitar a identidade cultural do aluno, considerando seu contexto sócio-familiar;
- Perpassar a função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprias das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado;
- Enfatizar a ampliação progressiva de conhecimentos de modo contextualizado, com estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil;
- Contribuir para a articulação de práticas fundamentadas na solidariedade, reciprocidade e no trabalho coletivo;
- Construir prática coletiva de avaliação contínua dos processos de organização do trabalho pedagógico e da aprendizagem;
- Relacionar a formação continuada do professor e a dinâmica de sua prática em sala de aula;
- Possibilitar à criança um ambiente rico em descobertas, experimentações e ações;
- Envolver a família no contexto escolar;
- Promover o acesso a diferentes aprendizagens;
- Estimular o aluno com atitudes sustentáveis de preservação ao ambiente em que vive;
- Orientar o aluno com valores éticos e morais no caminho do crescimento da pessoa como um todo, mantendo um ambiente de ludicidade em todos os tempos/espacos do CMEI;
- Promover a interação entre as diversas áreas do conhecimento e os aspectos da vida cidadã, contribuindo para o provimento de conteúdos básicos necessários à constituição de conhecimentos e valores;
- Respeitar e valorizar a diversidade de histórias, costumes, cultura local e regional, reconhecendo as diferenças;
- Possibilitar a presença de um pai ou responsável na sala de aula no período de adaptação,



até quando necessário;

- Viabilizar efetivamente à criança, vivências do tempo de direitos da infância;

### **7.3 – Dimensão Físico/Estrutural:**

- Adequar o ambiente de sala de aula para que o aluno tenha autonomia de escolha de materiais diversificados para experimentação e utilização nas tarefas escolares;
- Incrementar o laboratório de informática;
- Manter o prédio escolar em condições propícias para o trabalho;

## **8 - PERFIL DO EGRESSO**

O aluno do CMEI “Dr. Denizart Santos” deverá ser capaz de exercer progressivamente sua autonomia tornando-se um sujeito em pleno desenvolvimento nos aspectos cognitivo, físico, emocional e social, o que facilitará seu processo ensino/aprendizagem e o início da formação de um cidadão que exerça seus direitos e deveres.

## 9 - PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

### 9.1 - Concepção de criança:

“Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto.” (Kramer, apud Educação Infantil: Um outro olhar, 2006)

Uma proposta de Educação Infantil assume significado em razão da concepção de infância que lhe dá sustentação e direciona a ação educativa.

Hoje, o conceito de infância distancia-se qualitativamente daquele que orientou o trabalho nas primeiras creches e pré-escolas. Historicamente, diferentes concepções de infância orientaram o atendimento à criança, seja no âmbito familiar, seja nas instituições formalmente criadas para tal.

Atualmente, a compreensão que se tem de criança é a de um sujeito sócio-histórico e culturalmente contextualizado, cuja diversidade, seja biológica, cultural ou cognitiva, precisa ser considerada e respeitada. Um sujeito com identidade própria, em processo de desenvolvimento em todas as dimensões humanas: afetiva, social, psicológica, cognitiva, motora, lúdica e expressiva. Ou seja, a compreensão de que *“cada idade tem sua identidade. Cada idade tem em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade.”* (Arroyo, 1995: 17)

Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. Essa perspectiva é hoje um

consenso entre estudiosos de Educação Infantil (BONDIOLI & MANTOVANI, 1998; SOUZA; KRAMER, 1991; MYERS, 1991; CAMPOS, ET AL, 1993; OLIVEIRA, 2002; ROSSETTI-FERREIRA, 1993; MACHADO, 1998).

O que significa considerar a criança como sujeito? “Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que estabelecemos, que ela tem desejos, idéias, opiniões, capacidade de decidir, inventar, criar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala...” (Faria & Salles, 2008: 44). É considerar que estas relações não devem ser unilaterais, do adulto para a criança, mas sim dialógicos, entre adulto e criança.

Ela é sócio-histórico-cultural quando afirmamos que tais desejos, opiniões, maneiras de decidir... e as formas de compreender o mundo são construídas historicamente na cultura do meio social em que vive a criança. Significa que cada ser humano que chega ao mundo traz consigo a história da humanidade e da cultura. Além disso, a criança constrói uma história pessoal que vai se fazendo na cultura familiar e que se define em função da classe social de sua família, do espaço geográfico que habita, da cor da sua pele, do sexo a que pertence, e das vivências sócio-culturais.

Afirmamos que “a criança é um cidadão de direitos, quando consideramos que, a despeito de sua história, de sua origem, de sua cultura e do meio social em que vive, lhe foram garantidos legalmente direitos inalienáveis, que são iguais para toda criança.” (Faria & Salles, 2008: 45)

Além do processo de ensino-aprendizagem em todas as suas possibilidades, o aluno do CMEI participa opinando, avaliando e sugerindo nas diversas ações propostas no cotidiano escolar.

## **9.2 - Fundamentação Teórica:**

Baseada na epistemologia sociogenética e tendo como Vigotsky um dos seus grandes expoentes, a teoria sócio-interacionista concebe o conhecimento como síntese de interações sociais, interações essas perpassadas pela história, pela cultura, pelas diferentes linguagens, etc.

Nesta abordagem teórica, a criança é concebida como sujeito cultural, social e histórico. Vigotsky ressalta que a aprendizagem possibilita a aprendizagem, o que significa dizer que a criança se desenvolve aprendendo e aprende se desenvolvendo.

Acreditamos que a Educação Infantil não deve constituir-se como um espaço de preparação para o ensino fundamental, mas sim como um espaço que possibilita trocas culturais, amplie a existência da aprendizagem em todos os espaços (sala de aula, pátio, refeitório, banheiro, etc.) e tempos (hora da entrada, da saída, do lanche, etc.) e promova a apropriação de diferentes linguagens.

Acreditamos que a prática pedagógica na Educação Infantil deve possibilitar o acesso à aprendizagens significativas, à apropriação dos diferentes conhecimentos historicamente acumulados, não podemos portanto prescindir dos fazeres / saberes que as crianças trazem ao chegar a escola, pois é a partir dessas experiências que o conhecimento deve ser elaborado e sistematizado para além do controle hierárquico dos conteúdos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança acontece por meio da relação que ela estabelece com outras pessoas e com o meio em um contexto histórico e social.

## 10 - DIRETRIZES CURRICULARES

Currículo:

“Experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e contribuem para a construção da identidade de nossos estudantes. Associa-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.” (Moreira e Candon, 2006: 86)

No contexto específico da Educação Infantil, explicitar o currículo na proposta pedagógica representa apontar as experiências a serem trabalhadas com as crianças, organizando o saberes, conhecimentos, valores e práticas que possibilitam o cuidar e educar crianças de 6 meses a 6 anos de idade.

Após várias discussões, leituras e reflexões em torno da proposta curricular, do processo de apropriação do conhecimento pela criança, da importância do papel do outro na sua formação, o grupo chegou ao consenso de que a nossa proposta deve sustentar um currículo em que a criança amplie seus conhecimentos e se desenvolva nos aspectos físico, afetivo, cognitivo / lingüístico, social, ético e estético.

Conhecer a criança é o ponto de partida para uma prática mais significativa e democrática. Devemos considerar a criança em sua essência, a criança que está em nossas salas, que produz cultura, que forma e é formada na linguagem. Se desejamos um espaço cheio de significados e aprendizagens, devemos acreditar que é na interação com o outro e com o mundo que construímos conhecimentos e compreendemos a realidade que nos cerca. Ele está relacionado a todas as ações que envolvem a criança dentro da escola em todos os tempos / espaços.

Buscando uma prática que considera o conhecimento como trama tecida no cotidiano, o grupo optou por trabalhos com projetos que, embora seja elaborados previamente, deverão ser flexíveis, considerando que vai atender os interesses da criança, podendo tomar outros rumos. Este trabalho exigirá interesse, cooperação, curiosidade, desprendimento, pesquisa.

Projetos como fonte de trabalho podem retratar a intencionalidade deste grupo: trabalhar com conhecimentos significativos para a criança, adequando a prática pedagógica às possibilidades de desenvolvimento dos alunos (conhecimento do cotidiano / científico) sobre sociedade / natureza, linguagem oral / escrita, linguagem corporal / movimento, linguagem matemática, linguagem plástica / visual, linguagem musical e o brincar como linguagem.

Além do trabalho com projetos, é importante que o professor conheça outras metodologias que promovam interação entre as crianças, possibilitando a exploração dos espaços e dos objetos, considerando sempre as necessidades do brincar, de conhecer o mundo e de se expressar por meio de diferentes linguagens. Nessa perspectiva, trabalhamos com seqüências de atividades, oficinas, e com atividades isoladas, desde que sejam significativas para as crianças.

É fundamental que as formas de trabalho sejam coerentes com as nossas concepções de criança, de educação e de desenvolvimento de aprendizagem, e que sejam construídas em planejamentos apoiados na prática cotidiana, sendo modificadas nas diferentes situações com as quais professor e criança se defrontem.

Portanto, nosso objetivo é possibilitar um currículo vivo e dinâmico, em que a criança amplie seus conhecimentos e se desenvolva nos aspectos físicos, afetivo, cognitivo / lingüístico, social, ético e estético, adequando a prática pedagógica às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

## 11 - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º determina que:

“O sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (MEC/SEESP, 2001)

A escola como instituição que prima pelo desenvolvimento social, cognitivo, psicológico e afetivo dos alunos, onde todos são iguais em seus direitos, acredita que “*o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado.*” (Haddad, 2008)



## 12 - PLANO DE FUNCIONAMENTO 2009

### 12.1– Escola x Família

Considerando a importância da parceria da família com a escola para o desenvolvimento do aluno, estabelecemos algumas estratégias para garantir tal comunicação:

- Entrevista de matrícula
- Adaptação dos alunos

Para que a adaptação dos alunos aconteça de forma gradativa, tranquila e prazerosa, oportunizamos a presença de um responsável pela criança na sala de aula, até quando necessário.

Além disso, organizamos as atividades letivas de início do ano atendendo às turmas de forma diferenciada.

Os Grupos I, II e III são recebidos um dia antes dos outros grupos e nas primeiras semanas o horário é reduzido. Os alunos dos outros grupos são recebidos no dia seguinte e somente terão horários reduzidos os alunos que apresentarem tal necessidade.

- Preenchimento da ficha de anamnese:

Esta entrevista acontecerá no período de adaptação, aproveitando que os pais permanecem mais tempo no interior da Unidade.

- Reunião geral de pais:

Esta reunião, que geralmente acontece na segunda quinzena de fevereiro, tem como objetivo repassar para os pais as normas da escola bem como a proposta pedagógica da Unidade.

- Reuniões por turma:

São realizadas no decorrer do ano, sempre que necessário ou quando o professor solicitar.

- Plantão pedagógico:

Serão realizados dois plantões (em junho e novembro) quando os professores estarão com os pais para informarem sobre o desenvolvimento das crianças.

- Eventos realizados na escola:

Abril: Caminhada Pela Paz / Campanha da Fraternidade Junho: Festa Cultural

Julho: Dia da Família na Escola / Aniversariantes do 1º Semestre Agosto: Mostra Cultural

Setembro: Desfile Cívico Outubro: Semana da Criança

Dezembro: Despedida do Grupo VI / Aniversariantes do 2º Semestre / Confraternização de funcionários.

- Atendimento individual a pais:

Acontecerá à convite da Equipe ou por solicitação dos pais, sempre que necessário e agendado.

### **12.2– Organização das turmas**

Turno matutino:

Grupo I A – 16 alunos: 02 professores

02 auxiliares de berçário

Grupo I B – 16 alunos: 02 professores

02 auxiliares de berçário

Grupo II – 25 alunos: 01 professor

02 auxiliares de berçário

Grupo III – 25 alunos: 01 professor

01 estagiário

01 auxiliar de berçário

Grupo IV – 25 alunos: 01 professor

Grupo V A – 25 alunos: 01 professor

Grupo V B – 25 alunos: 01 professor

Grupo VI – 25 alunos:           01 professor  
01 estagiário

Obs.: - Nos Grupos I, II e III, atenderemos 15 crianças em tempo integral, sendo 05 em cada grupo, ficando em sala regular no matutino e no vespertino.

- Existe a necessidade de um auxiliar de berçário no Grupo III, considerando as crianças do tempo integral.
- O estagiário do Grupo VI acompanha aluno especial.

Turno vespertino:

Grupo I – 16 alunos:           02 professores  
02 auxiliares de berçário

Grupo II A – 16 alunos:       01 professor  
02 auxiliares de berçário

Grupo II B – 25 alunos:       01 professor  
02 auxiliares de berçário

Grupo III – 25 alunos:        01 professor  
01 estagiário  
01 auxiliar de berçário

Grupo IV – 25 alunos:        01 professor  
01 estagiário

Grupo V – 25 alunos:         01 professor  
01 estagiário

Grupo VI A – 25 alunos: 01 professor  
01 estagiário

Grupo VI B – 25 alunos: 01 professor

Obs.: Os estagiários dos Grupo IV, V e VI acompanham alunos especiais.

### **12.3– Capacidade de matrícula**

350 crianças (considerando as 15 crianças de tempo integral uma única vez).

### **12.4– Calendário Escolar**

Seguiremos o calendário enviado pela Secretaria Municipal de Educação, sendo que, havendo alterações, é necessário enviar ofício com antecedência para autorização ou não.

### **12.5– Horário de funcionamento**

A unidade funciona de 7h às 18h, sendo que os alunos são atendidos nos seguintes horários:

Matutino: 7h às 11:30h. Vespertino: 13h às 17:30h.

Tempo Integral: Flexível de acordo com as necessidades dos pais.

### **12.6– Rotina Semanal:**

A rotina semanal é contemplada com:

- 05 PL's para o professor regente ( 50 minutos cada)
- Aulas de Educação Física (50 minutos cada)
- Aulas de Arte (50 minutos cada)
- Aulas de Música (50 minutos cada)
- Aulas de Informática (50 minutos cada)
- Oficinas dos Projetos Bilíngüe, Balé e Ginástica Geral
- Desjejum / Lanche e Almoço / Jantar
- Recreio coletivo alternado (20 minutos cada) professores e auxiliares de berçário / estagiários / equipe de apoio – Durante o recreio dos professores, os alunos ficam com os ASO's, estagiários e auxiliares.
- 11:30h às 12:00h – Duas vezes por semana (terças e quintas), reunião com equipe e nos

outros três dias o tempo é destinado a organização de material para professor.

Obs.: A rotina semanal é renovada a cada ano, atendendo a todas as demandas.

### **12.7– Planejamento**

Instrumento fundamental na previsão e organização do trabalho cotidiano do professor com as crianças no que se refere aos objetivos, aos aspectos do currículo a serem contemplados, aos tempos, aos espaços e materiais, às crianças e às metodologias para o desenvolvimento das ações do cuidar / educar.

No entanto, é importante que seja flexível para atender às situações imprevistas, bem como aos interesses e necessidades mais imediatas que surgem no cotidiano.

### **12.8– Formação Continuada**

A dinâmica do conhecimento e da realidade social que perpassa a práxis pedagógica requer uma atualização constante de todos os profissionais, de maneira que o sentido sobre o trabalho pedagógico seja construído e reelaborado à luz da relação entre teoria e prática, e da organização escolar e de trabalho.

Os momentos destinados à formação continuada são contemplados em calendário escolar encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação.

### **12.9– Normas de Funcionamento:**

Na primeira reunião geral do ano letivo, distribuímos para os pais as normas de funcionamento da Unidade, como segue abaixo:

– Horário de Funcionamento:

Matutino:

Entrada: 7:00h às 7:20h

Saída: 17:10h às 17:30h

Vespertino:

Entrada: 13:00h às 13:20h Saída: 11:10h às 11:30h

- Para evitar maiores problemas, estes horários devem ser cumpridos rigorosamente;
- Três registros de saída após o horário normal, sem motivo justificável, implicarão em advertência por escrito, registrada e assinada pelo CMEI;
- Após todas estas providências, não havendo solução, o problema será encaminhado ao Conselho de Escola e/ou ao Conselho Tutelar de Vitória;

– Frequência:

- O afastamento da criança, seja por motivo de saúde ou por outro motivo qualquer, deverá ser comunicado com urgência ao CMEI;
- A criança que se ausentar da Unidade, sem justificativa, por um período de 15 dias letivos consecutivos, terá sua matrícula cancelada;
- Em caso de falta por motivos de problemas de saúde, o responsável deverá apresentar atestado médico.

– Carteirinha:

- O CMEI adotará uma carteirinha, que a criança receberá gratuitamente;
- Em caso de perda, a família deverá comunicar seu extravio e providenciar sua substituição na secretaria do CMEI.

– Agenda:

- Adotaremos uma agenda que a criança receberá gratuitamente e servirá como veículo de comunicação entre o CMEI e os pais ou responsáveis;
- Em caso de perda ou danos, a família deverá adquirir outra agenda na secretaria do CMEI.

– Higiene e Saúde:

- É expressamente proibida a permanência de crianças com doenças infecto-contagiosas nas dependências do CMEI;
- Em caso de doenças transmissíveis, a criança será suspensa e somente mediante atestado médico que comprove sua recuperação, poderá retornar;

- É de responsabilidade dos pais ou responsáveis cuidar da higiene pessoal e do vestuário da criança, verificando diariamente as roupas, o corpo, o cabelo, unhas e ouvidos;
  - Se você notar que o seu filho está diferente (sonolento, febril, desanimado, etc.), procure um médico antes de trazê-lo para o CMEI;
  - É expressamente proibido medicar crianças no CMEI sem receita médica;
  - Remédios controlados deverão ter seus horários adequados ao período que a criança estiver em casa;
  - Caso haja necessidade da criança ser medicada com remédio controlado na escola, a família se responsabilizará pela medicação;
  - Em caso de acidentes, a escola tomará as providências necessárias e a família será comunicada imediatamente.
- Uniforme / Materiais / Objetos / Alimentação:
- Confira todo material do seu filho antes de sair da escola;
  - Qualquer material entregue por engano deverá ser devolvido imediatamente (chupeta, roupas, sapatos, objetos da sala, etc.);
  - Qualquer material esquecido no CMEI deverá ser procurado no mesmo dia ou mais tardar no dia seguinte;
  - Não tragam suas crianças com brinquedos, celulares, usando jóias ou bijuterias tais como: brinco, anel, pulseiras, relógios, etc., pois não nos responsabilizaremos por perda ou danos das mesmas;
  - Coloque nome em todos os pertences de seu (sua) filho (a);
  - Não de dinheiro para a criança trazer para o CMEI;
  - O aluno deverá usar o uniforme regularmente;
  - Em caso de saídas da escola (passeios, visitas, etc.), será necessária autorização do responsável;
  - A criança não deve trazer doces, bolos, balas, chicletes, ou quaisquer outros alimentos, pois fará todas as refeições na escola, exceto as crianças em dieta especial. Os pais deverão procurar a secretaria para maiores informações.
- Reuniões:

- A primeira reunião geral administrativa será marcada para o início do ano letivo, e no decorrer do ano sempre que houver necessidade;
  - As reuniões pedagógicas serão marcadas a partir do 1º mês de atividades em calendário escolar, de acordo com as necessidades;
  - O dia do Conselho de Classe também será destinado ao atendimento aos pais.
- Comemorações de Aniversários:
- O CMEI tem um projeto de comemorar o aniversário dos alunos e profissionais coletivamente, por semestre. Desta forma, não é autorizada a comemoração de aniversários individuais.
- Atenção:

Não será permitida a entrada de pessoas nas dependências do CMEI:

- Sem camisa ou com trajes impróprios;
  - Com animais;
  - Fumando e/ou alcoolizadas;
- Observações:
- O diálogo é de extrema importância para garantir o bom relacionamento entre o CMEI e a comunidade escolar;
  - Os problemas referentes ao CMEI deverão ser tratados diretamente com a direção e os pedagogos;
  - Casos que não foram contemplados serão analisados separadamente;
  - Colocamo-nos a disposição para a resolução de qualquer questão que vier a surgir e para os esclarecimentos que se fizerem necessários;
  - Nossos telefones para contato: 3322-1033 e 3222-0787.



### **12.10 – Normas de convivência**

Todos os funcionários da instituição deverão trabalhar para o exercício do bem comum respeitando regras e normas de convivência, dentre elas:

- Constituição de uma comunidade escolar de convivência cooperadora;
- Preservação de clima saudável nas relações inter-pessoais;
- Assunção e cumprimento de responsabilidades e iniciativas de interesse coletivo;
- Adoção de planejamento participativo das ações coletivas;
- Interação de experiências docentes;
- Funcionamento efetivo do Conselho de Escola;
- Intercâmbio com outras instituições escolares;
- Integração com a Secretaria Municipal de Educação.

### 13 - PROJETOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA

- **Projeto Alimentação Orgânica:**

A SEME, por meio das Gerência de Gestão Democrática e Equipe de Nutrição, vem desenvolvendo uma parceria com a INCAPER, com a finalidade de sensibilizar e estimular a comunidade escolar para o consumo de produtos orgânicos na alimentação escolar. A proposta visa implementar um projeto piloto de alimentos orgânicos nas unidades escolares com o objetivo de melhorar ainda mais a qualidade nutricional da alimentação escolar dos alunos. O CMEI “Dr. Denizart Santos” foi uma das três Unidades de Educação Infantil contempladas com a oportunidade de fazer parte deste projeto.

Neste contexto, o fazer pedagógico terá como missão proporcionar um novo olhar para hábitos alimentares.

- **Projeto Educação Bilíngüe:**

Ressignificando o processo sócio-educacional dos alunos com surdez no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso, e difusão da LIBRAS. O CMEI “Dr. Denizart Santos” atualmente é uma das escolas referência deste projeto.

O objetivo geral do projeto Bilíngüe é implementar uma política de educação para alunos com surdez atendendo as Diretrizes da atual Política Nacional de Educação Inclusiva, garantindo a implantação de um projeto educacional Bilíngüe, respeitando a experiência visual e lingüística do aluno com surdez no seu processo ensino-aprendizagem, utilizando a LIBRAS como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno pela modalidade oral da língua portuguesa.

Para dar continuidade ao trabalho de formação em LIBRAS, o grupo do Denizart Santos necessita de uma hora semanal sem a presença de alunos, no início da jornada diária (nos dois turnos), para que todos os funcionários da unidade possam participar das oficinas facilitando o uso da LIBRAS nos diversos tempos e espaços.

- **Projeto Institucional - “Ética e formação de valores para o exercício da cidadania”**

Este projeto coletivo do CMEI visa o respeito à cidadania, bem como uma convivência mais harmoniosa entre as pessoas desta comunidade escolar, reforçando a política pela paz instituída pela PMV no programa Vitória da Paz.

Dentro desta visão é importante trabalhar a interação na atuação de professores e alunos na Educação Infantil, despertando o senso moral na infância, sensibilizando, mobilizando e resgatando valores no cotidiano da educação infantil, ou seja, experiências vividas no dia-a-dia da escola, construindo a identidade, autonomia e ampliação da competência simbólica, construindo na infância qualidade para novos desafios; resgatar valores morais como justiça, generosidade e dignidade nas crianças e nos docentes, promovendo a interação entre a família, o aluno e a escola, a fim de desenvolver vínculos afetivos, auto-estima, aprendizagem e limites.

- **Projeto de literatura “Era uma Vez”:**

Projeto coletivo do CMEI que tem como ação uma ciranda de livros entre as crianças cujo objetivo é favorecer o acesso à literatura infantil, contribuindo na formação do hábito de leitura.

- **Projeto de Balé e Ginástica Geral:**

Projeto desenvolvido pela professora dinamizadora / Educação Física Giovana Barbosa com o objetivo de favorecer às crianças novas atitudes, pensamentos, sentimentos, formas de apreciar o artístico através de mostras coreográficas, ginástica e teatro e do envolvimento da comunidade com o universo da dança e atividades de expressão e movimento.

As aulas do projeto são ministradas no horário de funcionamento do CMEI, da seguinte forma:

- Alunas do Grupo V e VI (matutino / vespertino): Balé.
- Alunos do Grupo VI (matutino e vespertino): Ginástica Geral.
- Alunos e alunas do Integral: Ginástica Geral.

- **Projeto Tempo Integral:**

Atenderemos 15 alunos do Grupos I, II e III em tempo integral, em consonância com os objetivos do “Projeto de Horário Integral”, elaborado pela SEME/GEI, com ações diferenciadas entre os dois turnos, favorecendo a diversidade e a inclusão, numa perspectiva de atendimento de qualidade.

Modalidade de atendimentos em 2009: Os alunos ficarão nas salas regulares.

- **Projeto “Data Querida”:**

É realizada uma confraternização com a colaboração dos pais ao final dos semestres, para homenagear alunos e funcionários que aniversariam no período. Não é autorizada a comemoração de aniversários individuais.

## 14 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

É necessário que a avaliação seja um processo permanente e significativo no cotidiano escolar acontecendo de forma contínua nos diversos tempos / espaços da unidade.

A avaliação será descritiva evidenciando o modo como a criança individualmente e/ou em grupo se apropriou dos diferentes conhecimentos. Este momento será entendido também como processo avaliativo da ação pedagógica revendo os caminhos percorridos.

Serão realizados conselhos de classe coletivos (dia não letivo) semestrais. Neste dia, teremos um momento para compartilhar a avaliação com os pais no plantão pedagógico.

Os relatórios serão entregues à família ao final do ano, bem como repassados ao professor do Grupo seguinte. Quando encaminhados para EMEF ou em caso de transferência levarão a última avaliação.

## 15 - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Serão organizados nos meses de julho e novembro momentos com a equipe escolar para evidenciar pontos positivos e negativos que ocorreram durante o desenvolvimento das ações propostas, apontando modificações ou não na organização do trabalho escolar, na condução dos projetos, na distribuição das tarefas, alimentação, horário, entre outros.

Estes espaços deverão ser convertidos em momentos produtivos de troca, discussão e interação inclusive com as famílias. Ex: Em relação à alimentação orgânica:

- Formação envolvendo produtores x família, para conscientizar sobre a importância dos produtos orgânicos;
- Propor aos fornecedores que realizem uma feira livre na escola periodicamente para que os pais possam adquirir tais produtos.

Entendendo a avaliação como processo permanente, momentos individuais e/ou coletivos serão realizados com o CTA, sempre que necessidades forem apresentadas.

## **16 - AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

O PPP será avaliado em sua totalidade de 2 em 2 anos num processo coletivo envolvendo todos os profissionais, Pais e Conselho de Escola para atualizar e reestruturar caso necessário.

## 17 - CONSELHO DE ESCOLA

O Conselho de Escola é atuante e comprometido com todas as ações do CMEI. Reúne-se ordinariamente de acordo com o cronograma bimestral estabelecido na 1ª reunião do ano e extraordinariamente quando necessário e/ou solicitado pela SEME/GGD.

É composto por representantes dos seguintes segmentos: magistério, servidores, pais, alunos (representados por pais) e comunidade. A diretoria do Conselho de Escola se constitui através de indicação em Assembléia pela comunidade escolar. Os membros do Conselho de Escola atual foram eleitos e empossados em 30 de maio de 2007, data esta em que também foi constituída a diretoria do mesmo.



## **18 - GESTÃO FINANCEIRA**

A aplicação dos recursos financeiros do FNDE e PMV será de forma transparente, sendo planejada com a equipe e Conselho de Escola que é o órgão consultivo, deliberativo e de fiscalização. Os valores dos elementos de despesa (custeio, capital) serão destinados às obras, aquisição de bens permanentes e manutenção da unidade de ensino, além dos recursos da merenda escolar.

A prestação de contas será semestral, de acordo com as diretrizes do Governo federal nos recursos para alimentação escolar (FNDE) a lei municipal 6794/2006, nos dias 30 de junho e 31 de dezembro.

ANEXO1-FOTOS











**Referências:**

- ANTUNES, C. Trabalhando com projetos. Direcional escolas. São Paulo. Ano 3 – edição 29. P. 10. Junho 2007.
- ARAÚJO, P. O norte para a aprendizagem. Nova escola. São Paulo, ano XXIII – nº 209. P. 32. Jan/fev. 2008.
- ARROYO, Miguel González. Quando a escola se redefine por dentro. Presença Pedagógica, n.6, nov/dez, 1995.
- BANDEIRA, Pedro. Vai pra dentro menino! In: BANDEIRA, Pedro. Mais respeito que eu sou criança. São Paulo: Moderna, 2002. P. 14-15.
- BRASIL. MEC/SEF. Referencial curricular nacional para a educação infantil: Introdução, v. 1, Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEF. Referencial curricular nacional para a educação infantil: Formação pessoal e social, v. 2, Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. LDB 9394/96.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Revista Inclusão. Secretaria da Educação Especial. V. 4, n. 1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Jan/jun 2008. P. 5-12.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. V. 1. Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC / SEESP, 200.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, conhecimento e cultura. In: MEC/SEB Reunião sobre concepção de currículo. Brasília, 29/06/2006.
- ESTEBAN, M. T. O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- FARIA & SALLES. Percursos. Currículo na educação infantil. São Paulo: Scipione, 2008.
- GADOTTI, M. O projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania – Conferência nacional de educação para todos. Brasília, 1994.
- HOFFMANN, J. Avaliação: Mito e desafio uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- KRAMER, Sônia (org.). Alfabetização: dilema da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- \_\_\_\_, Sônia. Propostas pedagógicas curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo: políticas e práticas. Campinas-SP: Papyrus, 1999.
- NASCIMENTO, A. M. Currículo e práticas na educação infantil. Revista criança. Ministério da Educação. Coordenação geral de educação infantil. Brasília.
- REGO, T. C., Vigotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

- STEFANI, R. Referencial e parâmetros curriculares nacionais. A leitura de uma contadora de histórias. São Paulo: Paulus, 2000.
  
- VASCONCELOS, Celso dos S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.
  
- VEIGA, I. P. Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. São Paulo: Cortez, 1995.
  
- VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. SEME/Gerência de Educação Infantil. Educação Infantil: Um outro olhar. Vitória: Multiplicidade, 2006, 104 p.